# المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي

# Cognitive Flexibility Among Secondary School Students in Beersheba and its Relation to Self Regulation


**إعداد**

**عيسى سلطان سلامة الهزيل**

**إشراف**

**الدكتور محمد خليل عباس**


**قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي تخصص (نمو وتعلم)**


**كلية العلوم التربوية والنفسية**

**جامعة عمان العربية**


**حزيران/ 2015**

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا — نموذج ( ٩ )

## تفويض

نحن الموقعون أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

| المشرف الرئيس (ثلاثة مقاطع) | المشرف المشارك (إن وجد) (ثلاثة مقاطع) | الطالب (ثلاثة مقاطع) |
|---|---|---|
| د. محمد عباس | .................................... | عيسى سلطان سلامه [illegible] |
| التوقيع: .................... التاريخ: .................... | التوقيع: .................... التاريخ: .................... | التوقيع: .................... التاريخ: .................... |

شارع الأردن - مبيص - هاتف 0040 9654 7 962+ - ص.ب 2234 عمان 11953 - الأردن
Jordan Street - Mubis - Telephone +962 7 9654 0040 - P.O.Box 2234 Amman 11953 - Jordan
Email: aaugs@aau.edu.jo / Web: www.aau.edu.jo

ج

## قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب **عيسى سلطان سلامة الهزيل** بتاريخ 8/6 /2015م

وعنوانها: **"المرونـة المعرفيـة لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة في بئـر السبع وعلاقتها بـالتنظيم الذاتي"**. وقد أجيزت بتاريخ 22/ 7/2015م

| أعضاء لجنة المناقشة | | | |
|---|---|---|---|
| الإسم الثلاثي | | الرتبة العلمية | التوقيع |
| 1. د. محمد خليل عباس | رئيساً/مشرفا | استاذ مشارك | |
| 2. أ.د أحمد القواسمة | عضواً | استاذ | |
| 3. د. محمد عبدالمجيد المصري | عضواً | استاذ مساعد | |

**الشكـر والتقديـــر**

أتوجه بالشكر والتقدير إلى جامعة عمان العربية

كما أتوجه بالشكر إلى أعضاء الهيئة التدريسية الموقرة في الجامعة

كما أتوجه بالشكر والتقدير للدكتور الفاضل محمد خليل عباس، لما قدمه لي من مساعدة وعون في إتمام هذه الرسالة كي تخرج في صورتها النهائية بفضل توجيهاته وإرشاداته الكريمة.

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على إتاحتهم الوقت لمناقشة هذه الرسالة.

# الإهــداء

إلى والدي ووالدتي أطال الله في عمرهما

أشقائي أصحاب القلوب الحاضرة في مشواري الطويل

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

الباحث: عيسى هزيل

## فهرس المحتويات

## قائمة الجداول

**قائمة الملاحق**

| الرقم | المحتــوى | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مقياس المرونة المعرفية وتنظيم الذات في صورتهما الأولية للتحكيم | 79 |
| 2 | أسماء المحكمين وتخصصاتهم ومراكز عملهم | 85 |
| 3 | مقياس المرونة المعرفية بصورته النهائية | 86 |
| 4 | مقياس تنظيم الذات بصورته النهائية | 89 |
| 5 | كتب تسهيل مهمة الطالب للتطبيق | 93 |

# المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي

إعداد

عيسى سلطان سلامة الهزيل

إشراف

الدكتور محمد خليل عباس

**الملخص**

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي. تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالبٍ وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع. تم تطوير مقياسي المرونة المعرفية وتنظيم الذات، حيث تم استخدام صدق المحتوى (الظاهري) ومؤشرات صدق البناء للتأكد من صدق المقياسين، واستخدام كرونباخ الفا والإعادة للتحقق من ثبات المقياسين، حيث بلغ معامل الارتباط لمقياس المرونة المعرفية (0.80) ولتنظيم الذات (0.86)، بينما بلغ معامل كرونباخ الفا (0.82) لمقياس المرونة المعرفية و(0.88) لمقياس تنظيم الذات.

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع بلغ (3.60) وبمستوى متوسط، وأن المتوسط الحسابي لتنظيم الذات ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع بلغ (3.45) وبمستوى متوسط. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات ككل وجميع أبعادة لدى

طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الصف المدرسي لصالح الصف الثاني الثانوي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الصف المدرسي لصالح الصف الثاني الثانوي.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها: أهمية تعزيز مفهوم المرونة المعرفية لدى الطلبة لما له من انعكاس ايجابي على مستوى تنظيم الذات لديهم، وضرورة تكثيف الدراسات التي تتناول المرونة المعرفية وعلاقته بتنظيم الذات لما لها من آثار بالغة على المراهقين من الناحيتين المعرفية والأكاديمية.

# Cognitive flexibility among secondary school students in Beersheba and its relation to Self- Regulation

**Prepared by**

**Issa Sultan Salamah Al Hzail**

**Supervisor**

**Dr. Mohammad Khalil Abbas**

**Abstract**

The study investigated the level of cognitive flexibility among secondary school students at Beer Sheba and its relationship with self-regulation in light of student's gender and class level. Sample of the study consisted of (400) male and female secondary school students at Beer Sheba area. A Cognitive Flexibility and a Self- Regulation Scale were developed by the researcher for data collection. Content validity and construct validity for both scales were obtained to find validity while Cronbach alpha and test- retest were used for finding reliability for the scales. Correlation coefficient for The Cognitive Flexibility Scale was (0.80) and for Self- Regulation Scale (0.86), while Cronbach alpha for The Cognitive Flexibility Scale was (0.82) and for Self- Regulation Scale (0.88).

Results of the study found that the means scores for the cognitive flexibility level among secondary school students at Beer Sheba Area was ( M=3.60) while the means score for total self- regulation level among secondary school students at Beer Sheba Area was ( M=3.45) and this indicated a moderate level for both cognitive flexibility and self-regulation. There were significant differences in cognitive flexibility level among secondary school students at Beer Sheba Area due to gender, in favor of males, and due to grade level, in favor of 12$^{th}$ graders. There were significant differences in self- regulation level among secondary

school students at Beer Sheba Area due to gender, in favor of males, and due to grade level, in favor of 12th graders.

The study suggested some recommendations including the need to reinforce cognitive flexibility among students as it has positive effects on their self- regulation levels. There is also a need for more future research examining levels of cognitive flexibility among secondary school students as it has many positive effects on the cognitive and academic aspects of their personality.

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأهميتها

### المقدمة:

إن الطلبة بحاجة إلى تعلم مهارات التفكير للتكيف مع الظروف الجديدة من حولهم، وللتفكير بطرق جديدة مبتكرة من أجل التعامل الفعال معها؛ بالإضافة إلى حاجتهم للتنظيم الذاتي لمهاراتهم ومقدرتهم للوصول إلى أهدافهم المقررة خاصة أنهم في المرحلة الثانوية، وما تحتاجه هذه المرحلة من تفكير وتنظيم ومرونة فكرية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، ورسم خططهم المستقبلية.

وهذا يفرض عليهم تعلم مهارة المرونة المعرفية في التفكير، إذ تُعد المرونة المعرفية بمثابة التكيف مع الظروف والأوضاع التعليمية الجديدة من خلال اختزالها، ومقارنتها بالخبرات القديمة، وتبسيط المعقد منها، والنظر إلى المألوف فيها على أنه مألوف وعادي؛ وأن الطلبة يتكيفون مع تلك الظروف بطريقة روتينية، في حين يتطلب منهم واقعهم أن يتعاملوا مع المعقد منها دون تبسيط، وأن ينظروا له بطريقة غير مألوفة وعادية (سويد، 2003).

وإنّ تعلم مهارة المرونة المعرفية، يتمثل في زيادة الخيارات، والسماح للطلبة بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وتغيير طريقة تفكيرهم من وقت لأخر، والانتقال من التفكير العادي والمعتاد إلى إدراك الأمور بصورة متفاوتة ومتنوعة (سعادة، 2003).

ونتيجة لما تتطلبه مهارة المرونة المعرفية من زيادة في الخيارات، فقد اختلفت الآراء في نظرتها للمرونة المعرفية تبعاً لاختلاف الخلفيات النظرية التي انطلقت منها، إذ أشار سكايا وديونا وويلز (Schaie; Dutta & Willis, 1991) إلى أن المرونة المعرفية بُعد مهم من أبعاد

الشخصية، وتشير إلى تقبل التغير المفهومي، والمثابرة في اكتساب أنماط جديدة من السلوك، وتقبل التخلي عن الأنماط القديمة الثابتة، وأن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة أبعاد هي المرونة المعرفية الحركية، والمرونة الإدراكية الشخصية، والسرعة النفسحركية.

بينما استند مارتن واندرسون وذويات (Martin; Anderson & Thweatt, 1998) إلى علم النفس الاجتماعي في نظرتهم للمرونة المعرفية، وأشاروا إلى أنها تعبر عن قدرة الفرد على أن يكيف استجابته كلما تطلب الموقف ذلك، وأن ظهور المرونة المعرفية يعود إلى وعي الفرد بالخيارات والبدائل المتاحة في الموقف، وإلى رغبته لأن يكون مرناً، وإلى قدرته على تنظيم ذاته بشكل أكثر مرونة.

أما ديك (Deak, 2003) فقد استند في تفسيره للمرونة المعرفية إلى علم النفس المعرفي، فقد نظر إليها باعتبارها البناء والتعديل المستمر في التمثيلات العقلية، وتوليد الاستجابات استناداً إلى المعلومات المتوفرة في البيئة، فعندما تكون هناك مشكلة ما ولها مدى واسع من الحلول، فإن الفرد المرن هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة، أو تعديل التمثيلات السابقة للتقليل من ذلك المدى، وبالتالي توليد استجابات جديدة تبعاً للمعلومات المتوفرة في البيئة. وقد أكدت هذا التعريف نتائج دراسة كارولي (Karoly, 1993) حيث توصلت إلى أن تنظيم الذات عملية معرفية داخلية تمكن الفرد من قيادة أهدافه، وتوجيه أنشطته خلال فترة زمنية بالرغم من اختلاف الظروف، فعملية تنظيم الذات تتضمن الاعتقادات، والسلوك، والانتباه باستخدام مهارات وراء معرفية، وأن عملية تنظيم الذات تتميز بشكل من الثبات الأمر الذي يقود السلوك في مسار معين ليوجهه إلى الهدف المحدد.

في حين يشير العتوم (2012) إلى أن المرونة المعرفية تُعد مكون مهم من مكونات التفكير الإبداعي، وتشير إلى قدرة الفرد على التغيير التلقائي للحالة المعرفية بتغيير الموقف أو

خصائصه، وتعني القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار حول مشكلة أو موقف معين، والتحول من نوع معين من التفكير إلى نوع آخر عند الاستجابة لمثير يتحدى تفكير الفرد، وأن للمرونة المعرفية شكلان هما: المرونة التكيفية وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير الحالة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، والمرونة التلقائية التي تشير إلى سرعة الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأنواع المختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين أو مشكلة ما.

وعليه فإن تنظيم الذات يشير إلى قدرة الفرد على تنظيم استخدام المهارات لتحقيق الأهداف من خلال فهم وجهة نظر الفرد نفسه وتحديد صفاته التي تساعد على تحقيق الأهداف، ويتم ذلك من خلال تحديد أهداف الفرد بوضوح من خلال مراقبة الذات، وتقييمها، وتعزيزها (الزبيدي، 2007).

وفي هذا السياق يرى شونك وزيميرمان (Schunck & Zimmerman, 2007) أن مهارة تنظيم الذات تتضمن عدداً من المحاور التي تتمثل في وضع المعايير والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها بما يتناسب مع ميوله وقدراته، والملاحظة الذاتية لمراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف بدرجة كافية من الوعي والانتباه، والحكم الذاتي لتقييم الفرد لذاته أثناء سعيه لتحقيق الأهداف التي وضعها مسبقاً، ورد الفعل الذاتي من خلال تعزيز الفرد لنفسه بشعوره بالفخر والاعتزاز بسبب تحقيقه لأهدافه التي سعى على تحقيقها، أو من خلال عقاب الفرد لنفسه بشعوره بالأسف والذنب نتيجة عدم قدرته على تحقيق أهدافه.

ومما سبق يمكن أن نتوصل إلى أن مهارتي المرونة المعرفية وتنظيم الذات من المهارات المكملة لبعضها البعض، ووجودهما ضروري لدى طالب المرحلة الثانوية، لأن الطالب في هذه المرحلة يستطيع أن يفكر بشكل مختلف عن المرحلة التي تسبقها، فهو يبدأ بمرحلة جديدة وتظهر فيها التخصصية ويتوجه فيها الطالب إلى حقل معين من حقول المعرفة، والتي تحتاج منه مرونة

معرفيـة فـي تفكيـره، وفـي تنظيمـه لذاتـه. كمـا أن طلبـة المرحلـة الثانويـة فـي مرحلـة المراهقـة المتوسطة والتـي تعد من أكثر المراحل حاجة لمهارتي المرونـة المعرفيـة وتنظيم الذات، لتزايد المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة، وتعقد الكثير منها، وهذا يتطلب مستوى مناسب من المرونة معرفية، وتنظيم الذات.

**مشكلة الدراسة:**

إنّ الغرض من الدراسة الحالية التعرف على مستوى المرونـة المعرفية لدى طلبـة المرحلـة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي.

**عناصر مشكلة الدراسة:**

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟
2. ما مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟
3. ما العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟
4. هل يختلف مستوى المرونـة المعرفيـة لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة فـي بئـر السـبع بـاختلاف الجنس والصف المدرسي؟
5. هل يختلف مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع باختلاف الجنس والصف المدرسي؟

## أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:** تتمثل الأهمية النظرية في معرفة العلاقة ما بين المرونة المعرفية، وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، فمهارتي المرونة المعرفية وتنظيم الذات من شأنها أن تسهم في زيادة وعي الطلبة بما يدور حولهم وزيادة كفاية العمل الذهني لديهم في معالجة المواقف، وكذلك مساعدتهم على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الخبرات الصفية ونحو المدرسة، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، مما يزيد من حيوية ونشاط الطلبة في تنظيم المواقف، والتخطيط لها. وفي ضوء الأهمية النظرية فإن الدراسة الحالية تجمع معلومات عن المرونة المعرفية وتنظيم الذات تفيد الميدان التربوي، كما يفيد القائمين على العملية التعليمية والتربوية في فلسطين للتعرف على ما يتمتع به الطلبة من مرونة معرفية ، وقدرة على تنظيم ذواتهم.
- **الأهمية التطبيقية:** توفر الدراسة الحالية معلومات وحقائق عن طبيعة الشريحة التي تعامل الباحث معها؛ مما تفيد العاملين في الحقل التربوي في الأمور الآتية:
  - قد تعين القائمين على العملية التربوية والتعليمية في التخطيط لتطوير المناهج واستحداث طرق تدريس متطورة يستخدمها المعلمون تتناسب مع النتائج التي سيتوصل إليها الباحث.
  - تقدم هذه الدراسة مقياسين هما مقياس المرونة المعرفية، ومقياس تنظيم الذات يتوفر فيهما دلالات مقبولة من الصدق والثبات يستفيد منها الباحثين في الدراسات السابقة ات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات أخرى.

## تعريف المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً:

تشتمل هذه الدراسة على التعريفات الآتية:

- **المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility):** يعرفها روسي (Rose, 2011: 3) بأنها: "القدرة على بناء المعرفة بطرق مختلفة ومتنوعة بشكل يعزز التكيف مع المتطلبات المختلفة لموقف التعلم". وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المرونة المعرفية المعُد لهذه الدراسة.
- **تنظيم الذات (Self-regulation):** يعرف باندي ومور ( Bandy & Moore , 2010: 1) بأنها: " قدرة الفرد على تنظيم عمليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها في استجاباته للمواقف المختلفة والتحكم فيها، بشكل يساعده على تجاوز خيبات الأمل الفشل، وتحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها". وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تنظيم الذات المعُد لهذه الدراسة.
- **طلبة المرحلة الثانوية:** وهم الطلبة في الصفوف (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر) والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014 في المدارس التابعة لبلدية رهط في قضاء بئر السبع في فلسطين.

## حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء ما يأتي:

- العينة: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لبلدية مدينة رهط في قضاء بئر السبع في فلسطين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/ 2015.

- أدوات الدراسة: مقياس المرونة المعرفية، ومقياس تنظيم الذات، واللذان قام الباحث بتطويرهما لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية، ومدى توفر دلالات مناسبة من الصدق والثبات لهما.
- يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة مدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة، ومدى توافر معايير مقبولة من الصدق والثبات لها، بالإضافة إلى دقة إجابة أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية، وجديتهم في الاستجابة على المقاييس المستخدمة في الدراسة

# الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيريهما وهما: المرونة المعرفية، وتنظيم الذات، وفيما يلي عرضاً لذلك.

### أ.الإطار النظري

### المرونة المعرفية

تمثل المرونة المعرفية أحد المتغيرات المهمة التي تساعد الفرد في عيش حياة تتصف بالجودة العالية، فمن يمتلك مستويات عالية من المرونة المعرفية يكون أكثر قدرة على النجاح، وإيجاد الحلول الفاعلة لما يواجهه من مشكلات اجتماعية وأكاديمية وسلوكية داخل وخارج الغرفة الصفية (Anderson, 2002).

فالمرونة المعرفية تؤثر إيجابياً في قدرة الفرد على التكيف مع مصادر الضغوط النفسية الداخلية والخارجية، إضافة إلى تأثيرها الإيجابي على الصحة النفسية والجسدية للفرد، كما تلعب دوراً هاماً في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Koesten, Schrodt & Ford, 2009).

هذا بالإضافة إلى مساعدة الطلبة على تقديم الاستجابات التلقائية تجاه المشكلات والمواقف الجديدة، والتعامل مع المواقف والمهام الأكاديمية المقدمة، نظراً لأنها تساعدهم في إنتاج الأفكار والبدائل الجديدة والمتعددة (Ciairano, Bonino & Miceli, 2006) .

وقد أورد الأدب التربوي العديد من التعريفات لمفهوم المرونة المعرفية، حيث يعرفها مارتين واندرسون وثويات (Martin, Anderson & Thweatt, 1998: 531) بأنها: "إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى الوعي الكافي حول الأمور التي يواجهها في

حياتـه، مـن أجـل التكيـف مـع المواقـف الجديـدة، بشـكل يجعـل منـه يشـعر بأنـه يمتلـك الكفايـات اللازمة من أجل التعامل مع الموقف الجديد".

ويعرف أندرسون (Anderson, 2002: 83) المرونة المعرفية بأنها: "قدرة الفرد على التكيف مع موقف معين يتطلب منه العمل على حل المشكلات، وهي أيضاً القدرة على الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى بيسر وسهولة، وهي قدرة الفرد على النظر إلى المشكلة التي تواجهه من خلال عدة وجهات نظر" .

أمـا روسـي (Rose, 2011: 3) فيعـرف المرونـة المعرفيـة بأنـهـا: "القدرة علـى بنـاء المعرفة بطرق مختلقة ومتنوعة بشكل يعزز التكيف مع المتطلبات المختلفة لموقف التعلم".

في حين يعرفها جونوز (Gunduz, 2013: 2079) بأنها: "القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة الصعبة، والقدرة على إنتاج الخيارات والأفكار الجديدة والفاعلة".

وفـي ضـوء مـا سـبق مـن تعريفـات يتبـين أن المرونـة المعرفيـة تشـير إلـى قـدرة الفـرد المعرفيـة الذاتيـة التـي تسـاعده علـى الانتقـال مـن حالـة معرفيـة إلـى أخـرى بكـل سـهولة، وتسـاعده علـى التكيـف مـع المواقـف المتنوعـة، ومواجهـة المشـكلات والمواقـف بـأكثر مـن طريقـة أو فكـرة للحل.

## مكونات المرونة المعرفية

حـدد ديلـون وفينـارد (Dillon & Vineyard, 1999) ثـلاث مكونـات للمرونـة المعرفية، وهي:

1. **الترميز المرن (Flexible Encoding):** ويشير إلـى قدرة الفرد علـى ترميز المثير بعدة معاني.

2. **التجميـع المـرن (Flexible Combination):** ويشـير إلـى قدرة الفرد علـى توليد تكتيكات متعددة للحل من خلال استخدام التفكير الاستقرائي الذي يعتمد على ما هو متوفر من عناصر من أجل الوصل إلى الحل.

3. **المقارنــة المرنــة (Flexible Comparison):** وتشير إلـى قدرة الفرد علـى تغيير الحلول التكتيكيـة كلمـا حدث تغيير فـي المهمـات، حيث يقـوم باختيـار عناصـر معينـة للحل، ومقارنتها بعدة عناصر أخرى من أجل تغيير الحلول التكتيكية.

## أهمية المرونة المعرفية

تكمن أهميـة المرونـة المعرفيـة فـي كونهـا أمـر ضـروري لتطبيق المعرفـة في المواقف الجديدة، وفي تناسبها العكسي مع مستوى التوتر الذي يعاني منه الفرد، بمعنى أنه كلما زادت المرونة لدى الفرد، كلما قل التوتر الذي يعاني منه، كما تتمثل أهميتها في تغيير مستوى انتباه الفرد، وفي تمثيل المهام التي تؤدي إلى تغيير الإستراتيجية التي يحملها الفرد، كما تساعد الفرد على الإلمام بالموضوع، وعلى تمثيل المعرفة من عدة جوانب، هذا بالإضافة إلى تسهيل عملية اكتساب المعرفة، وحل المشكلات المعقدة، وعلى تكييف استراتيجيات الفرد للتغير غير المتوقع في البيئة (Carvalho & Amorim, 2000).

## تفسير المرونة المعرفية

يوجد وجهتا نظر تفسر حدوث المرونـة المعرفيـة، وجهـة النظر الأولـى تتعلق بالانتباه، والثانية تتعلق بالتمثل المعرفي،وفيما يلي توضيحاً لهما:

**أولاً: الانتبـاه:** عندما يقوم الفرد بمهمـة معينـة فإنـه يتوجب عليـه أن يتكيف مـع الظروف البيئيـة التي تؤثر على هذه المهمة، ونتيجة لتغير هذه الظروف بشكل مستمر فإن الفرد بحاجة إلى أن يكون مرناً في توجيه انتباهه من مثير إلى أخر، وهذا ما يفسر اعتماد المرونة المعرفية على

عملية الانتباه، والتي تتيح للفرد الوعي بالظرف البيئية التي يمكن أن تؤثر على المهمة لذلك فإنه بحاجة إلى مستوى مرتفع من الانتباه حتى يستطيع الاستجابة إلى المواقف المتغيرة المحيطة بالمهمة التي يقوم بها (Deveney & Deldin, 2006).

**ثانياً: التمثيل المعرفي:** تعود المرونة المعرفية إلى طريقة تمثيل المهمة التي تحدد السلوك المناسب لها، فالسلوك الإنساني نتاج عملية التمثيل المعرفي المكتسب خلال عملية التعلم، ولكي يتكيف الفرد مع متطلبات المهمة الجديدة، فإنه بحاجة إلى أن يتصف بالمرونة المعرفية من خلال بناء التمثيلات المعرفية الجديدة، أو تعديل التمثيلات السابقة، وعليه فإن إعادة تمثيل المعرفة من عدة وجهات نظر يساعد الفرد على تفسير المتغيرات في المواقف البيئية (Chevalier & Blaye, 2008).

## النظريات المفسرة للمرونة المعرفية

تعددت الأطر النظرية التي اهتمت بتفسير المرونة المعرفية لدى الأفراد وتنوعت، ومن أهم هذه النظريات ما يأتي:

### أولاً: نظرية بياجيه (Piaget Theory)

يرى بياجيه أن المرونه المعرفية قدرة يمتلكها كل فرد في هذا العالم، إلا أن المرونة المعرفية لا تظهر في المرحلة الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة التفكير العياني المحسوس، لأن التفكير في هذه المراحل يكون محصوراً بوجهة نظر واحدة، حيث يكون الفرد متمركزاً حول ذاته، ويطلق إحكامه على الأشياء بناءاً على ظواهرها فقط، ويرى بياجيه أن المرونة المعرفية تظهر لدى الفرد نتيجة للتغير في مجالات التفكير الناشئ عن النضج والنمو، أي أن المرونة المعرفية تزداد كلما نضج الفرد، وتقدم في العمر، لذلك فمن المتوقع أن يكون الأطفال الصغار أقل مرونة من البالغين (بياجيه "ترجمة يولاند عمانوئيل"، 2003).

**ثانياً: نظرية كارميلوف سميث (Theory Karmiloff - Smith)**

تشير هذه النظرية إلى أن المرونة المعرفية تتطور بالانتقال من المعرفة الضمنية (Cognitive Implicit) إلى المعرفة الصريحة (Cognitive Explicit)، حيث تكمن عملية اكتساب المعرفة من خلال استغلال العقل للمعلومات الداخلية المخزنة فيه، وذلك من خلال إعادة وصف تمثيل المعلومات في العقل، مما يتيح نقل المعرفة من المستوى الضمني إلى المستوى الصريح، فالفرد يقوم بشكل تلقائي بعملية إعادة وصف تمثيلاته المعرفية، لتطوير معارفه المكتسبة، وأنه من الممكن أن تلعب المؤثرات الخارجية دوراً في تحريك عملية إعادة وصف التمثيلات المعرفية، حيث تزيد هذه العملية من مرونة التمثيلات المعرفية المخزنة في ذاكرة الفرد (Karmiloff- Smith, 1994).

## تنظيم الذات (Self- regulation)

ينظر إلى تنظيم الذات على أنه عملية أكاديمية مكتسبة يقوم من خلالها الفرد بفحص بيئة تعلمه، وتنظيم انفعالاته وسلوكه، واختيار الاستراتيجيات الملائمة له، والاستفادة مما يتلقاه من تغذية راجعة تساعده على تقويم مخرجاته، وتعديل خططه، وذلك للوصول إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية، ومواجهة أي ضغوط تقع عليه (سالم وطاحون وخليفة، 2012).

حيث تكمن مهارة تنظيم الذات لدى الفرد في العديد من السلوكيات والخصائص المرتبطة بالتكيف الناجح في مختلف مجالات الحياة، من خلال القدرة على التعبير عن الحاجات والأفكار لفظياً، والقدرة على تركيز الانتباه وبث الحماس بشكل تلقائي، وحب الفضول نحو ممارسة الأنشطة الجديدة، والقدرة على الحد من الاندفاعية، وإتباع التعليمات، والقدرة على أخذ الدور في الحوار والحساسية لمشاعر الآخرين (أبو جادو، 2010).

وقد أورد الأدب التربوي العديد من التعريفات لمفهوم تنظيم الذات، حيث يعرف ازيفيدو وكروملي (Azevedo & Cromely, 2004: 90) تنظيم الذات بأنها: "عملية بناء فعّالة يحدد المتعلمون بواسطتها أهدافاً لتعلمهم، ومن ثمّ يحاولون مراقبة وضبط معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم؛ من أجل تحقيق تلك الأهداف".

ويعرفه شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 2007:195) بأنه: "أفكار ومشاعر تتولد ذاتياً عند الفرد، من خلال إجراءات يتم التخطيط لها وتعديلها لتحقيق أهداف معينة".

في حين يعرفه باندي ومور (Bandy & Moore , 2010: 1) بأنه: "قدرة الفرد على تنظيم عمليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها في استجاباته للمواقف المختلفة والتحكم فيها، بشكل يساعده على تجاوز خيبات الأمل والفشل، وتحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها".

وفي ضوء ما سبق يتبين أن تنظيم الذات هو عمليات معرفية تؤدي إلى تحقيق الأهداف المخطط لها، من خلال عمليات التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، وحفز الدافعية للعمل وفق تلك العمليات لتحقيق الأهداف المخططة.

### أسس تنظيم الذات

يشير كاردليت ونيفن (Cardelte & Nevin, 2003) إلى وجود مجموعة من الأسس التي يحتاج إليها الفرد من أجل تنظيم ذاته، وهي:

1. **الأفكار المسبقة (Forethought)**: وتتمثل في العمليات اللازمة للتخطيط كتحديد الأهداف، والأساليب والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، ومستوى الدافعية الذاتية لدى الفرد.

2. **ضبط الأداء (Performance Control)**: وتتمثل في عمليات يمكن وصفها بأنها نوع من الضبط الذاتي، والملاحظة الذاتية المستمرة، أي مراقبة الفرد لأدائه، مع الأخذ بالاعتبار الظروف المحيطة، والنتائج المترتبة على ذلك الأداء.

**كفايات تنظيم الذات**

يشير نوفل (2007) إلى أن مهارة تنظيم الذات تشتمل على مجموعة من الكفاءات الفرعية التي تحدد هذا المفهوم، ومن أهم هذه الكفاءات ما يأتي:

1. **التحكم الذاتي**: ويقصد بها سيطرة الفرد على انفعالاته ودوافعه الفوضوية، وذلك من خلال التحكم بانفعلاته ومشاعره، خاصة في في حالة الغضب ، والحزن، والمواقف المثيرة، حيث يحافظ الفرد على هدوئه، وتركيزه، وتفكيره الهادئ والهادف.
2. **النزاهة**: ويقصد بها الحفاظ على مستويات من الأمانة الأخلاقية، وذلك من خلال التصرف بشكل أخلاقي، وبناء الثقة من خلال الجدارة والمصداقية، والاعتراف بالأخطاء، ومواجهة التصرفات غير الأخلاقية للآخرين.
3. **الضمير**: ويقصد به تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، من خلال الالتزام بالوعود، وتحمل مسؤولية الوصول إلى الأهداف، والعمل بنظام وحرص.
4. **التكيف**: ويقصد به مرونة الفرد في التعامل مع عوامل التغيير التي يتعرض لها، حيث من خلال التعامل بيسر مع التغيرات المتعددة، وتغيير الأولويات من أجل الاستجابة لطبيعة المتغيرات، وتغيير ردود الفعل، والخطط لتناسب الظروف التي يعيشها.
5. **الابتكار**: ويقصد به درجة الارتياح مع الأفكار الجديدة والطرق الحديثة والمعلومات الجديدة التي يتعرض لها الفرد، من خلال البحث عن الآراء الجديدة من مصادر متعددة، والاستماع بالحلول الجديدة للمشكلات، وبناء آفاقاً جديدة في تفكيره.

**أبعاد تنظيم الذات**

يشير شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 2007) إلى أنه يمكن قياس تنظيم الذات، من خلال أربعة أبعاد، هي:

1. **وضع الأهداف وتحديدها:** ويتم ذلك من خلال وضع الفرد لأهداف معينة تتناسب مع قدراته وميوله يسعى إلى تحقيقها، يكون فيها الفرد هو مصدر هذه الأهداف، كما أن لمستوى هذه الأهداف ونوعيتها أثراً كبيراً، إذ لا يكفي أن تكن الأهداف ذاتية الإعداد، بل لا بد أن يكون فيها مستوى التحدي ولكن بدرجة يستطيع فيها الفرد تحقيق هذه الأهداف، وأن لا تشكل درجة من القلق الذي قد يعيق تحقيقها.
2. **مراقبة الذات:** تُعد عملية مراقبة الأفراد لأنفسهم ضرورية وذلك لمراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف بدرجة كافية من الوعي والانتباه.
3. **ضبط الذات:** ويتم ذلك من خلال إطلاق الفرد أحكام ذاتية على سلوكه، وذلك لتقييم ذاته أثناء سعيه لتحقيق الأهداف التي وضعها مسبقاً، وفي هذا المجال يختلف الأفراد في مستوى ضبطهم وتحكمهم نظراً لأنها ذاتية ولا ترتبط بأحكام الجماعة.
4. **الاستجابة الذاتية:** وذلك إما بتعزيز الفرد لنفسه بشعوره بالفخر والاعتزاز بسبب تحقيقه لأهدافه التي سعى لتحقيقها، وإما بالعقاب وذلك بالأسف والشعور بالذنب نتيجة عدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه.

**العوامل المؤثرة في تنظيم الذات**

يشير توماركن وكيرشينبوم (Tomarken & Kirschenbaum, 2002) إلى وجود جملة من العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى فشل الأفراد في تنظيم ذاتهم، حيث صنفاها في جانبين هما:

1. **عوامل ذاتية:** تتمثل في فشل الفرد في تحديد أهدافه التي تتناسب مع قدراته، وضعف قدرته على المراقبة الذاتية، وفشله في تقييم ذاته، وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية، والقدرات وراء المعرفية لدى الفرد.
2. **عوامل خارجية:** تتمثل في البيئة الاجتماعية والثقافية وما تحتويه من ضغوطات على الفرد، وصعوبة المهمة، مدى أهميتها له.

## ب. الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيريهما وهما المرونة المعرفية، وتنظيم الذات، وفيما يلي عرضاً لذلك.

### أولاً: الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية

أجرى كيم وأميزو (Kim & Omizo, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (156) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين من أصول أسيوية تم اختيارهم عشوائياً من عدد من الكليات في جامعة ولاية اوريجون الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس المرونة المعرفية لبلقن (Bilgin, 2000)، ومقياس القلق لتوركم (Turkum, 2003)، ومقياس تقدير الذات لديراجوتس (Deragotis, 1992)، ومقياس القيم الثقافية لجرفن وبارثولوميو (Kim & Omizo, 2003). وأشارت النتائج إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية

في مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى المستوى الدراسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة.

وهدفت دراسة اسيفيدو (Acevedo, 2010) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (113) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في ولاية فلوريدا الأمريكية. تم استخدام مقياس المرونة المعرفية المُعد من قبل سلنقر وجراتان (Eslinger & Gratan, 1993). بينت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة تراوح بين المستوى المنخفض والمتوسط، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى العرق، ولصالح الطلبة من أصول اسبانية.

وقامت كارترايت ومارشال وداندي وإيساك (Cartwright, Marshall, Dandy & Isaac, 2010) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية الدلالية الصوتية لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية وأثرها على مستوى فهم المقروء لديهم. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في ولاية انديانا الأمريكية. تم استخدام مقياس المرونة المعرفية(نسخة المعلم) المُعد من قبل كارترايت (Cartwright, 2006). بينت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة كان منخفضاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى المستوى الصفي ولصالح طلبة الصفوف الأعلى. وبينت النتائج وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لارتفاع مستوى المرونة المعرفية على فهم المقروء لدى الطلبة.

وقام فارانت وميبيري وفليتشر (Farrant; Maybery & Fletcher, 2012) بدراسة في أستراليا هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية وعلاقتها بتعلم اللغة والقدرة على تمييز المعتقدات الخاطئة. تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة من الطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة ملبورن الأسترالية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس المرونة المعرفية المُعد من قبل زيلازو (Zelazo, 2006)، ومقياس المعتقدات الخاطئة المُعد من قبل باترسون وسلوتر (Peterson & Slaughter, 2003). أشارت النتائج إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى المرحلة الدراسية، وجاءت الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية، ووجود فروق في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وهدفت دراسة بقيعي (2012) التي أجريت في الأردن إلى الكشف عن ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية والعلاقة بينهما لدى طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة لتروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) والمُعرب من قبل أبو غزال (2007)، ومقياس المرونة المعرفية لسبيرو وفيلتوريش وكولسون (Spiro, Feltorich & Coulson, 1996) والمُعرب من قبل خضر (2008). أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة مستوى متوسط في ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية.

وأجرت كريستيان وسنجر (Cristian & Singer, 2013) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من طلبة المرحلة

الأساسية وأثرها على مستوى حل مسائل الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (215) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في ولاية تكساس الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان مقياساً للمرونة المعرفية، واختبار تحصيلي في الرياضيات. بينت النتائج الدراسة أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى المستوى الصفي ولصالح طلبة الأعلى، وبينت النتائج وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للمرونة المعرفية في القدرة على حل مسائل الرياضيات لدى الطلبة.

وهدفت دراسة جوندوز (Gunduz, 2013) التي أجريت في تركيا التعرف إلى القدرة التنبؤية لنمط التعلق الوالدي، المعتقدات العقلانية والأعراض النفسية في مستوى المرونة المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (436) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين وطلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً من جامعة مرسين و( 3) مدارس ثانوية في مدينة مرسين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس بيلقين (Bilgin, 2000) للمرونة المعرفية، ومقياس توركم (Turkum, 2003) للمعتقدات العقلانية، مقياس سافاسير وشاهين (Savasır & Sahin, 1997) للأعراض النفسية، ومقياس سومير وجونجور (Sumer & Gungor, 1999) لأنماط التعلق. أشارت النتائج إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة جاء مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى المرحلة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وقام لين وتساي ولين وشين (Lin, Tsai, Lin and Chen, 2014) بدراسة في تايوان هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة، والتعرف على الدور التوسطي للمرونة المعرفية في العلاقة بين الانفعالات والأداء الإبداعي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تايبيه التايونية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير ثلاثة مقاييس هي: مقياس المرونة المعرفية، ومقياس الخصائص الانفعالية، ومقياس الأداء الإبداعي المطور من قبل الباحثين. أظهرت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الذكور، ومتغير العمر، لصالح الطلبة الأكبر عمراً. وأظهرت النتائج أن المرونة المعرفية تؤدي دوراً توسطياً مهماً في العلاقة بين الخصائص الانفعالية الأداء الإبداعي لدى الطلبة.

**ثانياً: الدراسات التي تناولت تنظيم الذات**

قامت لابوهون، زيمرمان وهاسيلهورن (Labuhn, Zimmerman & Hasselhorn, 2010) بدراسة في ألمانيا هدفت التعرف إلى أثر التغذية الراجعة من المعلم وأولياء الأمور على مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الابتدائية في مدينة هامبورغ. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس زيمرمان (Zimmerman, 2002) لتنظيم الذات، وبطاقة ملاحظة في عملية جمع البيانات من أفراد العينة. أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة كان منخفضاً، ووجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للتغذية الراجعة المقدمة من المعلمين وأولياء الأمور على تنظيم الذات لدى الطلبة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس.

وأجرى شونج ويوين (Chung & Yuen, 2011) دراسة في هونج كونج هدفت التعرف إلى مستوى تنظيم الذات، ودور التغذية الراجعة في تحسين مهارات تنظيم الذات المعرفية والاجتماعية والثقافية. تكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الثانوية في مدينة هونج كونج الصينية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين هما: مقياس تنظيم الذات، ومقياس التغذية الراجعة. أشارت النتائج إلى أن مستوى تنظيم الذات لدى طلبة الثانوية في مدينة هونج كونج الصينية كان بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وأن التغذية الراجعة المقدمة من قبل الأهل والمعلمين تؤثر ايجابياً على مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وقام ليمبرجر وكليمنز (Lemberger & Clemens, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى مستوى تنظيم الذات، والتعرف إلى العلاقة بين الدعم الاجتماعي وتنظيم الذات لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا والمتوسطة في مدينة لأس فيغاس الأمريكية. استخدمت الدراسة مقياس تنظيم الذات المُعد من قبل زيمرمان (Zimmerman, 1995)، ومقياس الدعم الاجتماعي المُعد من قبل ماليكي وديماراري وإليوت (Malecki, Demaray & Elliott, 2000). بينت النتائج أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة كان منخفضاً، ووجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للدعم الاجتماعي على مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة.

وقام أونيملي ويوندم (Onemli & Yondem, 2012) بدراسة في تركيا هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على تنظيم الذات في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي

ومستوى الدافعية. تكونت عينة الدراسة من (267) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس الثانوية في مدينة انطالية التركية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التون (Altun, 2005) لتنظيم الذات، ومقياس سونجور (Sungur, 2004) للدافعية، واختبار تحصيلي طور من قبل الباحثان. أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي على تحسين مستوى الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة جاء بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وهدفت دراسة فيالوثام والدريج وفراسر (Velayutham; Aldridge & Fraser, 2012) التي أجريت في استراليا التعرف إلى الفروق في مستوى تنظيم الذات والدافعية في ضوء متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (1360) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة بيرث الأسترالية. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثون الثلاثة مقياسين هما: مقياس تنظيم الذات، ومقياس الدافعية. أشارت النتائج إلى أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة كان بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى متغير الصف المدرسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة الصفوف الأكبر.

وهدفت الدراسة التي أجرتها كوهين (Cohen, 2013) في مدينة ميامي الأمريكية التعرف إلى مستوى تنظيم الذات، وأهميته في عمليات التعلم لدى الطلبة في المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (89) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة ولاية فلوريدا الأمريكية. استخدمت الدراسة مقياس زيمرمان (Zimmerman, 1995) لتنظيم الذات،

والسجلات الأكاديمية للطلبة في عملية جمع البيانات من أفراد العينة. بينت النتائج أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة كان متوسطاً، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى تنظيم الذات لدى الطلبة على التحصيل الأكاديمي للطلبة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس، ولصالح الذكور.

وأجرت جيزيقو (Jezegou, 2013) دراسة في فرنسا هدفت التعرف إلى مستوى تنظيم الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية. والتعرف على أثر نمط الشخصية الانفتاحي على مستوى تنظيم الذات. تكونت عينة الدراسة من (187) طالباً وطالبة من جامعة ليون الفرنسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس زيمرمان (Zimmerman, 1989) لتنظيم الذات، ومقياس نمط الشخصية الانفتاحي المُعد من قبل جيزيقو (Jezegou, 2010). أظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغير التخصص، لصالح طلبة التخصصات العلمية، ولمتغير الجنس، لصالح الإناث، ولمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائياً لنمط الشخصية الانفتاحي في مستوى تنظيم الذات.

وقام كوراسي وبالطا (Gurcay & Balta, 2013) بدراسة في تركيا هدفت التعرف إلى العلاقة بين تنظيم الذات الدافعية لدى طلبة الجامعات في مدينة أنقرة. تكونت عينة الدراسة من (187) طالبٍ وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين هما: مقياس تنظيم الذات، ومقياس الدافعية. أظهرت النتائج مستوى متوسط لكل من تنظيم الذات والدافعية لدى الطلبة، وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات الدافعية لدى طلبة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات والدافعية تعزى إلى الجنس، لصالح

الـذكور، وعـدم  فـروق دالـة إحصـائياً فـي مسـتوى تنظـيم الـذات والدافعيـة تعـزى إلـى المسـتوى الدراسي.

وأجرت دن، راكيس وراكيس (Dunn, Rakes & Rakes, 2014) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى العلاقة بين تنظيم الذات والتفكير الناقد والعمر، والتعرف إلى أثر كل من تنظيم الذات والتفكير الناقد والعمر في طلب المساعدة الأكاديمية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً إحدى الجامعات الأمريكية في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقيـاس تنظـيم الـذات، مقيـاس التفكيـر الناقـد المعـدان مـن قبـل دن ولـو ومولفينـون وستوكليف (Dunn, Lo, Mulvenon & Sutcliffe, 2012)، ومقياس طلب المساعدة الأكاديمية المُعد من قبل بنترش وسميث وجارسيا وميكاشي (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). أظهرت النتائج مستوى متوسط لكل من تنظيم الذات والتفكير الناقد وطلب المساعدة الأكاديمية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات والتفكير الناقد وطلب المساعدة الأكاديمية تعزى إلى الجنس، وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات والتفكير الناقد وطلب المساعدة الأكاديمية تعزى إلى المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات والتفكير الناقد والعمر، وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية  لكل من تنظيم الذات والتفكير الناقد والعمر على طلب المساعدة الأكاديمية لدى الطلبة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الرئيسة، وهي المرونة المعرفية وتنظيم الذات، فإنه من الممكن ملاحظة ما يأتي:

- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها وعلاقتها بعنوان الدراسة الحالية، بعض الدراسات تناول المرونة المعرفية وهي من متغيرات الدراسة الحالية الرئيسة، ولكن مع متغيرات أخرى غير تنظيم الذات مثل تعلم اللغة والقدرة على تمييز المعتقدات الخاطئة كما في دراسة فارانت وميبيري وفليتشر (Farrant; Maybery & Fletcher, 2012)، وبعض الدراسات تناولت متغير الدراسة الرئيسي الثاني وهو تنظيم الذات، وكذلك الأمر كان مع متغيرات أخرى غير المرونة المعرفية مثل التغذية الراجعة كما في دراسة شونج ويوين (Chung & Yuen, 2011)، ومن خلال ذلك يظهر أن الدراسة الحالية تمتاز بدراسة العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات.
- اتفقت نتائج الدراسات السابقة في هدفها، حيث هدفت الدراسات السابقة المتعلقة بالمرونة المعرفية إلى معرفة مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة، مثل دراسة مثل دراسة كيم وأميزو (Kim & Omizo, 2005)، ودراسة فارانت وميبيري وفليتشر (Farrant; Maybery & Fletcher, 2012)، ودراسة جوندوز (Gunduz, 2013)، كما هدفت الدراسات التي تناولت تنظيم الذات التعرف على مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة، مثل دراسة شونج ويوين (Chung & Yuen, 2011)، ودراسة أنيملي ويوندم (Onemli & Yondem , 2012)، ودراسة فيالوثام والدريج وفراسر(Velayutham; Aldridge & Fraser, 2012) .
- اختلفت نتائج الدراسات السابقة في مستوى المرونة المعرفية فمنها أظهر درجة مرتفعة مثل دراسة جوندوز (Gunduz, 2013) ومنها أظهر درجة متوسطة مثل دراسة كيم وأميزو (Kim & Omizo, 2005).

وأن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أنها تهدف إلى التعرف على المرونة المعرفية وعلاقتها بتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع. إذ تعد

هذه الدراسة من الدراسات القليلة في هذا المجال- على حد علم الباحث. لقلة الدراسات التي تناولت المتغيرات في المجتمع العربي وفلسطين بشكل خاص، والعلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين، مما يعطي مبرراً لإجراء هذه الدراسة خاصة وأن المسؤولين التربويين بحاجة إلى معرفة مستوى المرونة المعرفية، وتنظيم الذات لدى هذه الشريحة بشكل مستمر.

# الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة المتبعة في منهجية الدراسة واختيار العينة، وتطوير أداتي الدراسة، وما يتحقق لهما من صدق وثبات، إضافةً إلى متغيرات الدراسة وإجراءاتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

**منهجية الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يقوم على دراسة الظاهرة ومعرفة العلاقة بينها وبين المتغيرات الأخرى، حيث قامت الدراسة الحالية بدراسة وصفية لمتغيرين اثنين هما المرونة المعرفية وتنظيم الذات، ومعرفة العلاقة الارتباطية بينهما.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قضاء بئر السبع بفلسطين، والبالغ عددهم (8000) طالبٍ وطالبة، للعام الدراسي 2015/2014م، والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات المدرسة، والجنس، والصف المدرسي.

**الجدول (1)**

**توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات المدرسة، والجنس، والصف المدرسي.**

| المدرسة | الصف المدرسي | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | أنثى | |
| مدرسة الرازي الثانوية | العاشر | 285 | 301 | 586 |
| | الحادي عشر | 220 | 276 | 496 |
| | الثاني عشر | 245 | 243 | 488 |
| مدرسة دار الأرقم الثانوية | العاشر | 295 | 327 | 622 |
| | الحادي عشر | 283 | 322 | 605 |
| | الثاني عشر | 277 | 296 | 573 |
| مدرسة ثانوية رهط الشاملة | العاشر | 115 | 139 | 254 |

| المدرسة | الصف المدرسي | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | أنثى | |
| | الحادي عشر | 109 | 132 | 241 |
| | الثاني عشر | 106 | 129 | 235 |
| مدرسة النجاح الشاملة | العاشر | 239 | 318 | 557 |
| | الحادي عشر | 247 | 324 | 571 |
| | الثاني عشر | 264 | 308 | 572 |
| مدرسة النور الثانوية | العاشر | 258 | 289 | 547 |
| | الحادي عشر | 248 | 284 | 532 |
| | الثاني عشر | 242 | 279 | 521 |
| مدرسة التقوى الثانوية | العاشر | 84 | 116 | 200 |
| | الحادي عشر | 79 | 127 | 206 |
| | الثاني عشر | 82 | 112 | 194 |
| **المجموع** | | 3678 | 4322 | 8000 |

**أفراد عينة الدراسة:**

قام الباحث باختيار عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قضاء بئر السبع في فلسطين للعام الدراسي 2014/2013م، حيث شكلت عينة الدراسة (400) طالباً وطالبة، بما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، إذ تبلغ عدد شعب صفوف المرحلة الثانوية (54) شعبة، وتم اختيار شعبة واحدة من كل صف دراسي في تلك المدارس عشوائياً، وبهذا بلغ عدد الشعب المختارة (18)، وتم توزيعهم حسب الجنس والصف المدرسي. والجدول (2) يبين ذلك.

**الجدول (2)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف المدرسي**

| الصف المدرسي | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | |
| العاشر | 64 | 75 | 139 |
| الحادي عشر | 59 | 73 | 132 |
| الثاني عشر | 61 | 68 | 129 |
| **المجموع** | 184 | 216 | 400 |

**أداتا الدراسة:**

**أولاً: مقياس المرونة المعرفية**

قام الباحث بتطوير مقياس المرونة المعرفية من خلال اتباع الخطوات التالية:

1. الاطلاع على المقاييس المتوفرة في الدراسات السابقة مثل Kim & Omizo,) 2005; Rose, 2011; Sliwinski, 2011; Farrant; Maybery & Fletcher, (2012; Gunduz, 2013.
2. اختيار فقرات من تلك المقاييس وإعادة صياغتها بما يتناسب وأهداف الدراسة الحالية وبيئتها الجديدة.
3. كتابة فقرات المقياس بصورته الأولية، حيث تكون من (32) فقرة تقيس الدرجة الكلية لمستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة، ملحق (1).
4. التحقق من صدق وثبات المقياس.

**صدق مقياس المرونة المعرفية**

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

**أولاً: صدق المحتوى (الظاهري)**

تم التحقق من دلالات صدق المحتوى (الظاهري) لمقياس المرونة المعرفية بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية. ملحق (2)؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وتم

الأخذ بالتعديلات المقترحة التي اتفق عليها (80%) من المحكمين، وتم إخراج أداة الدراسة بصورتها النهائية كما في الملحق (3).

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إليها تعديل الصياغة اللغوية لبعض فقرات مقياس المرونة المعرفية، مثل الفقرة (3) ونصها " أشعر بأنني لا أستطيع اتخاذ القرارات"، لتصبح " أشعر بأنني أستطيع اتخاذ القرارات"، والفقرة (16) ونصها " لا أسيطر على جميع الأمور في حياتي"، لتصبح "أسيطر على جميع الأمور في حياتي"، والفقرة (17) ونصها " لا أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية"، لتصبح "أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية"، والفقرة (22) ونصها " أسيطر على ردة فعلي في حالة واجهت مشكلة نفسية"، لتصبح "أسيطر على ردة فعلي عند مواجهة مشكلة نفسية ". وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (32) فقرة تقيس مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة.

**ثانياً: مؤشرات صدق البناء**

لاستخراج مؤشرات لدلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الدرجات على فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (61) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع في فلسطين، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.30−0.65)، والجدول التالي يبين ذلك.

**الجدول(3)**

**معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية على مقياس المرونة المعرفية**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | *.45 | 12 | *.44 | 23 | *.51 |
| 2 | *.38 | 13 | *.33 | 24 | *.34 |
| 3 | *.33 | 14 | *.41 | 25 | *.42 |
| 4 | *.42 | 15 | *.42 | 26 | *.43 |
| 5 | *.54 | 16 | *.37 | 27 | *.36 |
| 6 | *.54 | 17 | *.30 | 28 | *.37 |
| 7 | *.37 | 18 | *.34 | 29 | *.50 |
| 8 | *.31 | 19 | *.35 | 30 | *.65 |
| 9 | *.38 | 20 | *.51 | 31 | *.57 |
| 10 | *.46 | 21 | *.48 | 32 | *.50 |
| 11 | *.43 | 22 | *.65 | | |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

**ثبات مقياس المرونة المعرفية**

للتأكد من ثبات مقياس المرونة المعرفية قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (retest-test) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (61) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع في فلسطين، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين لحساب معامل الثبات، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس وفق هذه الطريقة (0.80)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض تطبيق المقياس على عينة الدراسة، كما قام الباحث بحساب معامل كرونباخ ألفا، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس وفق هذه الطريقة (0.82)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

**تصحيح مقياس المرونة المعرفية**

تكون مقياس المرونة المعرفية بصورته النهائية من (32) فقرة وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدرج الخماسي ( دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حال الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب (160) وأدنى علامة (32). وللحكم على مستوى المرونة المعرفية عند الطلبة تم استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = $\frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$

- 1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1− 2.33)، تعني أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة منخفض.
- 2.34+ 1.33= 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34− 3.67)، تعني أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة متوسط.
- 3.68+ 1.33= 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68−5)، تعني أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة مرتفع.

**ثانياً: مقياس تنظيم الذات**

قام الباحث بتطوير مقياس تنظيم الذات من خلال إتباع الخطوات التالية:

1. مراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بتنظيم الذات. ومنها، ( Bandy & Moore, 2010; Chung & Yuen, 2011; Onemli & Yondem, 2012; Velayutham, Aldridge & Fraser, 2012).

2. اختيار فقرات من تلك المقاييس وإعادة صياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وبيئتها الجديدة.

3. كتابة فقرات المقياس بصورته الأولية والذي تكون من (64) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد وضع الأهداف وتحديدها، وتمثله الفقرات (1−15)، وبُعد مراقبة الذات وملاحظتها، وتمثله الفقرات (16−32)، وبُعد التقييم والحكم الذاتي، وتمثله الفقرات (33−51)، وبُعد الاستجابة الذاتية، وتمثله الفقرات (52−64)، ملحق (1).

4. التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس.

**صدق مقياس تنظيم الذات**

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

**أ. صدق المحتوى (الظاهري):**

تم التحقق من دلالات صدق المحتوى، بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية. ملحق (2)؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحتوى (الظاهري) للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي اتفق عليها (80%) من المحكمين، وتم إخراج أداة الدراسة بصورتها النهائية كما في الملحق (3).

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون تعديل الصياغة اللغوية لبعض فقرات مقياس تنظيم الذات، مثل الفقرة (2) ونصها " أرغب في التغيير وأطمح دائماً للأفضل"، لتصبح

" أرغب في التغيير دائماً للأفضل"، والفقرة (4) ونصها " أقوم على وضع أهدافي وأعمل على المحافظة على مسار التقدم نحو تحقيقها"، لتصبح " أضع أهدافي وأعمل على المحافظة على مسار التقدم نحو تحقيقها"، والفقرة (30) ونصها " أميل إلى التفكير الذي ينظر للأشياء بأنها بيضاء أو سوداء"، لتصبح " أنظر للأشياء بأنها بيضاء أو سوداء".

كما أوصى المحكمون بحذف الفقرة (55) ونصها " أصرّ على استخدام نفس الطريقة وإن كانت غير فعالة"، وبهذا تكون المقياس من (63) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد وضع الأهداف وتحديدها، وتمثله الفقرات (1–15)، وبُعد مراقبة الذات وملاحظتها، وتمثله الفقرات (16–32)، وبُعد التقييم والحكم الذاتي، وتمثله الفقرات (33–51)، وبُعد الاستجابة الذاتية، وتمثله الفقرات (52–63).

**ب. مؤشرات صدق البناء**

لاستخراج مؤشر دلالة صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الدرجات على فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (61) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع في فلسطين، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل الارتباط بين الدرجات على كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين الدرجة على كل فقرة وبين ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.30–0.64)، ومع البُعد (0.31–0.62) والجدول التالي يبين ذلك.

**الجدول(4)**

**معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه على مقياس تنظيم الذات**

| البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | *.**31** | *.**30** | | 22 | *.37 | *.50 | | 43 | *.38 | *.46 |
| | 2 | *.49 | *.41 | | 23 | *.32 | *.30 | | 44 | *.51 | *.58 |
| | 3 | *.49 | *.40 | | 24 | *.40 | *.40 | | 45 | *.**31** | *.34 |
| | 4 | *.**62** | *.**64** | | 25 | *.37 | *.39 | | 46 | *.55 | *.48 |
| | 5 | *.45 | *.31 | | 26 | *.39 | *.36 | | 47 | *.32 | *.36 |
| | 6 | *.54 | *.45 | | 27 | *.36 | *.40 | | 48 | *.36 | *.39 |
| | 7 | *.40 | *.36 | | 28 | *.36 | *.31 | | 49 | *.44 | *.41 |
| وضع الأهداف وتحديدها | 8 | *.36 | *.32 | | 29 | *.35 | *.**30** | | 50 | *.31 | *.33 |
| | 9 | *.33 | *.35 | | 30 | *.37 | *.34 | | 51 | *.43 | *.48 |
| | 10 | *.35 | *.36 | | 31 | *.39 | *.37 | | 52 | *.48 | *.40 |
| | 11 | *.**31** | *.33 | | 32 | *.32 | *.36 | | 53 | *.40 | *.42 |
| | 12 | *.39 | *.**30** | | 33 | *.52 | *.36 | | 54 | *.57 | *.59 |
| | 13 | *.46 | *.46 | | 34 | *.40 | *.31 | | 55 | *.34 | *.35 |
| | 14 | *.41 | *.47 | | 35 | *.48 | *.50 | | 56 | *.46 | *.50 |
| | 15 | *.57 | *.53 | التقييم والحكم الذاتي | 36 | *.44 | *.43 | الاستجابة الذاتية | 57 | *.38 | *.31 |
| | 16 | *.46 | *.35 | | 37 | *.34 | *.38 | | 58 | *.58 | *.39 |
| | 17 | *.55 | *.44 | | 38 | *.37 | *.36 | | 59 | *.47 | *.35 |
| مراقبة الذات وملاحظتها | 18 | *.43 | *.33 | | 39 | *.36 | *.34 | | 60 | *.55 | *.34 |
| | 19 | *.37 | *.37 | | 40 | *.37 | *.36 | | 61 | *.61 | *.53 |
| | 20 | *.36 | *.33 | | 41 | *.39 | *.43 | | 62 | *.40 | *.39 |
| | 21 | *.43 | *.45 | | 42 | *.48 | *.43 | | 63 | *.50 | *.46 |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

**الجدول (5)**

**معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية**

| الأبعاد | وضع الأهداف وتحديدها | مراقبة الذات وملاحظتها | التقييم والحكم الذاتي | الاستجابة الذاتية | تنظيم الذات ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| وضع الأهداف وتحديدها | 1 | | | | |
| مراقبة الذات وملاحظتها | *.353 | 1 | | | |
| التقييم والحكم الذاتي | *.468 | *.522 | 1 | | |
| الاستجابة الذاتية | *.502 | *.465 | *.487 | 1 | |
| تنظيم الذات ككل | *.750 | *.730 | *.827 | *.785 | 1 |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**ثبات مقياس تنظيم الذات**

تم التحقق من ثبات مقياس تنظيم الذات بإتباع طريقتين، هما:

- إعادة الاختبار (retest-test)، من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (61) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع في فلسطين، وإعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين لحساب معامل الثبات، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.88)، وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض التطبيق، والجدول (6) يوضح معاملات الثبات لمجالات المقياس والدرجة الكلية

- طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، من خلال تطبيقها على عينة الثبات من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع في فلسطين، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.86)، وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض التطبيق.

**الجدول (6)**

**معاملات الثبات لمقياس تنظيم الذات من خلال ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية**

| البعد | الاتساق الداخلي (Cronbach's alpha) | ثبات الإعادة (test retest) |
|---|---|---|
| البعد الأول: وضع الأهداف وتحديدها. | 0.84 | 0.81 |
| البعد الثاني :مراقبة الذات وملاحظتها | 0.83 | 0.77 |
| البعد الثالث: التقييم والحكم الذاتي | 0.85 | 0.80 |
| البعد الرابع :الاستجابة الذاتية | 0.80 | 0.82 |
| **الدرجة الكلية لثبات مقياس تنظيم الذات** | **0.88** | **0.86** |

**تصحيح مقياس تنظيم الذات**

تكون مقياس تنظيم الذات بصورته النهائية من (63) فقرة وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدرج الخماسي ( دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حال الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب (315) وأدنى علامة (63). وللحكم على مستوى تنظيم الذات عند الطلبة تم استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) / عدد الفئات المفترضة = $\frac{5-1}{3}$ = $\frac{4}{3}$ = 1.33

- 1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- 2.33)، تعني أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة منخفض.
- 2.34+ 1.33= 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34- 3.67)، تعني أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة متوسط.

- 3.68+ 1.33= 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5)، تعني أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة مرتفع.

**إجراءات الدراسة:**

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع من حيث الدراسات السابقة والمقاييس.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، موجه إلى بلدية مجينة رهط في قضاء بئر السبع في فلسطين، لتوجيه كتاب رسمي إلى المدارس، والمستهدفة بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
3. القيام بزيارة المدارس التي جاءت ضمن أفراد عينة الدراسة في قضاء بئر السبع، وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي.
4. القيام بتقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها للطلبة، وبيان أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية.
5. توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم الوقت الكافي في الإجابة على فقرات أداتي الدراسة.
6. جمع البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها، والتأكد من اكتمال عناصرها وهي المعلومات الشخصية التي تخص المستجيب، والتحقق من الاستجابة على جميع الفقرات لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

7. وضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **الجنس:** (ذكر، أنثى).
- **الصف المدرسي:** وله ثلاث مستويات (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر)
- **المرونة المعرفية:** ولها ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).
- **تنظيم الذات:** وله ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

**المعالجات الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة عن السؤال الرابع والخامس تم استخدام تحليل التباين، والثنائي، والمقارنات البعدية بطريقة شفية.

# الفصل الرابع

## نتائــج الدراســة

هدفت هذه الدراسة التعرف على المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي، وقد تم الحصول على نتائج الدراسة، وعرضها تسلسلاً وفقاً لأسئلتها، على النحو الأتي:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**الجدول (7)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الترتيب | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي للفقرة | الانحراف المعياري للفقرة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 26 | أعتقد أنني شخص قوي | 4.33 | .901 | مرتفعة |
| 2 | 28 | أفتخر بالانجازات التي حققتها في حياتي. | 4.18 | 1.035 | مرتفعة |
| 3 | 27 | انأ أحب التحديات. | 4.14 | .907 | مرتفعة |
| 4 | 11 | أنا قادر على تحقيق أهدافي. | 4.05 | 1.047 | مرتفعة |
| 5 | 21 | أحب التغيير في حياتي. | 4.03 | 1.177 | مرتفعة |
| 6 | 3 | أشعر بأنني أستطيع اتخاذ القرارات | 3.99 | .948 | مرتفعة |
| 7 | 9 | لدي الرغبة في الاستماع للحلول البديلة والتأمل بها من أجل الوصول إلى الحل المناسب | 3.96 | .876 | مرتفعة |
| 7 | 32 | أبذل كل جهدي حتى لو كانت المشكلة سهلة الحل. | 3.96 | 1.149 | مرتفعة |
| 9 | 29 | لدي علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين. | 3.93 | 1.028 | مرتفعة |
| 10 | 5 | أستطيع أن أتصرف بالشكل المناسب في كل موقف أجد نفسي فيه | 3.87 | 1.111 | مرتفعة |
| 11 | 1 | أستطيع أن أنقل الفكرة بأكثر من طريقة | 3.83 | .942 | مرتفعة |
| 12 | 10 | لدي مستوى كافي من الثقة بالذات لإظهار | 3.69 | .915 | مرتفعة |

| الترتيب | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي للفقرة | الانحراف المعياري للفقرة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| | | سلوكيات مختلفة | | | |
| 13 | 6 | أن سلوكياتي ناتجة عن القرارات الواعية التي أتخذها | 3.66 | 1.057 | متوسطة |
| 13 | 16 | أسيطر على جميع الأمور في حياتي | 3.66 | .943 | متوسطة |
| 15 | 15 | انظر إلى التغيير على انه نوع من التحدي بالنسبة لي. | 3.60 | 1.026 | متوسطة |
| 16 | 4 | أستطيع أن أجد حلولاً ناجحة للمشكلات الصعبة | 3.59 | .987 | متوسطة |
| 17 | 31 | أن قدرتي على التكيف مع الضغوط يقويني. | 3.58 | 1.042 | متوسطة |
| 18 | 13 | لدي الكثير من الأصدقاء الذين استطيع الاعتماد عليهم. | 3.57 | 1.249 | متوسطة |
| 19 | 25 | أستطيع التفكير بوضوح حين أمر في مشكلة نفسية. | 3.53 | 1.066 | متوسطة |
| 20 | 22 | أسيطر على ردة فعلي عند مواجهة مشكلة نفسية. | 3.52 | 1.199 | متوسطة |
| 21 | 8 | امتلك العديد من الخيارات حول السلوك الذي يجب أن أقوم به في المواقف المختلفة | 3.50 | .909 | متوسطة |
| 22 | 30 | استطيع أن أرى الجانب الجيد للأشياء وليس فقط الجانب السيئ فيها. | 3.48 | 1.218 | متوسطة |
| 23 | 12 | تحمل حياتي الكثير من المعاني. | 3.44 | 1.107 | متوسطة |
| 24 | 17 | أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية. | 3.43 | 1.126 | متوسطة |
| 25 | 19 | استطيع اللجوء إلى أفراد أسرتي في أوقات المحن. | 3.41 | 1.070 | متوسطة |
| 26 | 23 | استطيع الرجوع إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية. | 3.39 | 1.213 | متوسطة |
| 27 | 18 | أجد أشخاصاً يساعدونني على تجاوز مشكلاتي النفسية. | 3.34 | 1.159 | متوسطة |
| 28 | 20 | أستطيع تغيير الظروف التي أدت إلى المشكلات النفسية التي أواجهها. | 3.17 | 1.035 | متوسطة |
| 29 | 7 | أواجه صعوبة في استخدام معارفي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية | 2.96 | 1.178 | متوسطة |
| 30 | 24 | أواجه صعوبة كبيرة في التعامل مع الأحداث المثيرة للضغوط النفسية. | 2.90 | 1.004 | متوسطة |
| 31 | 2 | أتجنب المواقف الجديدة. | 2.73 | 1.079 | متوسطة |
| 32 | 14 | أشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل. | 2.70 | 1.219 | متوسطة |
| | | **المرونة المعرفية ككل** | **3.60** | **.402** | **متوسط** |

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.70–4.33)، حيث جاءت الفقرة (26) ونصها "اعتقد أنني شخص قوي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.33) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (14) ونصها "اشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.70) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للمرونة المعرفية ككل (3.60) وبمستوى تقدير متوسط.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص على "ما مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**الجدول (8)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الترتيب | الرقم | الأبعاد | المتوسط الحسابي للبعد | الانحراف المعياري للبعد | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | وضع الأهداف وتحديدها | 3.74 | .410 | مرتفع |
| 2 | 4 | الاستجابة الذاتية | 3.59 | .503 | متوسط |
| 3 | 3 | التقييم والحكم الذاتي | 3.39 | .391 | متوسط |
| 4 | 2 | مراقبة الذات وملاحظتها | 3.18 | .310 | متوسط |
| | | **تنظيم الذات ككل** | **3.45** | **.307** | **متوسط** |

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد تنظيم الذات قد تراوحت مابين (3.18–3.74)، حيث جاء بعد وضع الأهداف وتحديدها في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.74) وبمستوى تقدير مرتفع، تلاه بُعد الاستجابة الذاتية وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وبمستوى تقدير متوسط، ثم بُعد التقييم والحكم الذاتي وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)

وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاء بعد مراقبة الذات وملاحظتها في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى تنظيم الذات ككل (3.45) وبمستوى تقدير متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

**البُعد الأول: وضع الأهداف وتحديدها**

**الجدول (9)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على بُعد فقرات وضع الأهداف وتحديدها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الترتيب | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي للفقرة | الانحراف المعياري للفقرة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | أمتلك القدرة على اختيار الخطة المناسبة للعمل. | 4.28 | .750 | مرتفعة |
| 2 | 2 | أرغب في التغيير دائماً للأفضل. | 4.27 | .922 | مرتفعة |
| 3 | 15 | أشعر بمسؤولية تجاه أهدافي بغية تحقيقها. | 4.17 | .981 | مرتفعة |
| 4 | 8 | تزيد ثقتي بنفسي عندما تجري الأمور حسب ما أريد. | 4.14 | 1.054 | مرتفعة |
| 5 | 10 | النجاح يزيد من مستوى دافعيتي نحو تحقيق مزيد من الأهداف. | 4.07 | 1.054 | مرتفعة |
| 6 | 3 | عندما يكون لي هدف ما فإنني استطيع التخطيط له بشكل جيد. | 4.01 | .959 | مرتفعة |
| 7 | 4 | أضع أهدافي وأعمل على المحافظة على مسار التقدم نحو تحقيقها. | 4.00 | 1.011 | مرتفعة |
| 8 | 13 | هناك عدة طرق لتحقيق الأهداف من وجهة نظري . | 3.97 | 1.042 | مرتفعة |
| 9 | 14 | أنا أتبع التعليمات الموضوعة. | 3.90 | .932 | مرتفعة |
| 10 | 6 | لدي ثوابت شخصية أحاول التمسك بها باستمرار. | 3.81 | .932 | مرتفعة |
| 11 | 5 | لا تعيقني التحديات الصغيرة | 3.69 | 1.193 | مرتفعة |
| 12 | 12 | سرعان ما تختلط أفكاري في المواقف الطارئة. | 3.49 | 1.097 | متوسطة |
| 13 | 11 | أصر على تكرار الطريقة نفسها في العمل وإن كانت غير فعالة. | 3.27 | 1.072 | متوسطة |
| 14 | 7 | عدم النجاح لا يزعجني. | 3.06 | 1.392 | متوسطة |

| المستوى | الانحراف المعياري للفقرة | المتوسط الحسابي للفقرة | الفقرات | الرقم | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| منخفضة | 1.012 | 2.02 | أشعر بالانزعاج عندما يتم تقييم أدائي بصورة سلبية. | 9 | 15 |
| **مرتفع** | **.410** | **3.74** | **وضع الأهداف وتحديدها** | | |

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.02–4.28 )، حيث جاءت الفقرة (1) ونصها " أمتلك القدرة على اختيار الخطة المناسبة للعمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.28) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (9) ونصها " أشعر بالانزعاج عندما يتم تقييم أدائي بصورة سلبية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.02) وبمستوى تقدير منخفض، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد وضع الأهداف وتحديدها ككل (3.74) وبمستوى تقدير مرتفع.

**البُعد الثاني: مراقبة الذات وملاحظتها**

**الجدول (10)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على بُعد فقرات مراقبة الذات وملاحظتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| المستوى | الانحراف المعياري للفقرة | المتوسط الحسابي للفقرة | الفقرات | الرقم | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| مرتفعة | 1.010 | 3.86 | أوجه ذاتي نحو استغلال الوقت بفاعلية. | 23 | 1 |
| مرتفعة | 1.046 | 3.82 | أفكر كثيراً في كيفية أدائي. | 19 | 2 |
| مرتفعة | 1.088 | 3.81 | انتبه بشكل كافي أثناء القيام بعمل ما. | 21 | 3 |
| مرتفعة | .947 | 3.76 | أنظر إلى الحياة نظرة مرنه وليست جامدة أو مطلقة. | 31 | 4 |
| مرتفعة | 1.015 | 3.71 | أبدي أثناء الحصة اهتماماً عالياً. | 26 | 5 |
| متوسطة | 1.123 | 3.65 | أنجذب للحداثة في الأشياء غير المنظمة. | 29 | 6 |
| متوسطة | 1.188 | 3.63 | عندما أحاول التغيير في الأمور، فإنني أركز انتباهي حول كيفية أدائي. | 22 | 7 |
| متوسطة | 1.074 | 3.49 | أوظف الاستراتيجيات البديلة حال فشل الاستراتيجيات الحالية. | 25 | 8 |
| متوسطة | 1.177 | 3.32 | أنظر للأشياء بأنها بيضاء أو سوداء. | 30 | 9 |

| المستوى | الانحراف المعياري للفقرة | المتوسط الحسابي للفقرة | الفقرات | الرقم | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| متوسطة | 1.432 | 3.18 | استسلم للأمور بسرعة. | 24 | 10 |
| متوسطة | 1.193 | 2.77 | أشعر بالاضطراب عند البدء بتنفيذ ما فكرت بعمله. | 20 | 11 |
| متوسطة | 1.180 | 2.70 | لا ألاحظ ما أفعله حتى يلفت الآخرين نظري لذلك. | 17 | 12 |
| متوسطة | 1.152 | 2.70 | ألاحظ آثار أفعالي بعد فترة طويلة. | 18 | 13 |
| متوسطة | 1.276 | 2.70 | تشتت الأشياء الصغيرة انتباهي. | 27 | 13 |
| متوسطة | 1.376 | 2.63 | أميل إلى تحقيق نجاحاتي على حساب الآخرين. | 32 | 15 |
| منخفض | 1.088 | 2.25 | تفكيري قائم على تحقيق الرغبات. | 28 | 16 |
| منخفض | 1.148 | 2.11 | أشعر بالتخبط عندما أحاول تغيير قرار ما. | 16 | 17 |
| **متوسط** | **.310** | **3.18** | **مراقبة الذات وملاحظتها** | | |

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.11−3.86)، حيث جاءت الفقرة (23) ونصها "أوجه ذاتي نحو استغلال الوقت بفاعلية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (16) ونصها "أشعر بالتخبط عندما أحاول تغيير قرار ما" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.11) وبمستوى تقدير منخفض، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد مراقبة الذات وملاحظتها ككل (3.18) وبمستوى تقدير متوسط.

**البُعد الثالث: التقييم والحكم الذاتي**

**الجدول (11)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على بُعد فقرات التقييم والحكم الذاتي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الترتيب | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي للفقرة | الانحراف المعياري للفقرة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 39 | أتعلم من أخطائي في المواقف التعليمية. | 3.97 | .923 | مرتفعة |
| 2 | 36 | أعتبر نفسي قادراً على تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي. | 3.85 | 1.101 | مرتفعة |
| 2 | 42 | عندما أقيم أدائي في نهاية الموقف التعليمي أقارن ذلك بأدائي في الأعوام السابق. | 3.85 | .921 | مرتفعة |
| 4 | 43 | أهتم بملاحظة نتائج أعمالي مباشرة. | 3.80 | 1.043 | مرتفعة |
| 5 | 35 | أتميز بقوة إرادة عالية. | 3.78 | 1.007 | مرتفعة |
| 6 | 51 | أقدر ذاتي على أساس مستوى جدارتي. | 3.75 | .958 | مرتفعة |
| 7 | 34 | لدي القدرة على إيجاد الطرق المناسبة لما أريد. | 3.74 | .971 | مرتفعة |
| 8 | 41 | أستفيد من الملاحظات المقدمة من الآخرين في تحسين أدائي. | 3.73 | 1.163 | مرتفعة |
| 9 | 44 | أقيم مستوى تفكيري ونمطه في التخطيط والتنفيذ للمواقف التعليمية. | 3.72 | .987 | مرتفعة |
| 10 | 50 | لدي استعداد لتغير الموقف في حال ظهور معطيات جديدة. | 3.69 | .972 | مرتفعة |
| 11 | 48 | أفكر بعواقب أفعالي في المستقبل. | 3.65 | 1.072 | متوسطة |
| 12 | 38 | أحكم على أعمالي في العادة من خلال التسلسل في الأفعال. | 3.64 | .912 | متوسطة |
| 13 | 40 | أحدد مستوى تحقق الأهداف في كل موقف تعليمي. | 3.61 | .998 | متوسطة |
| 14 | 46 | أفقد السيطرة على مشاعري بسهوله. | 2.73 | 1.287 | متوسطة |
| 15 | 33 | لدي مشكلة في الحكم على الأمور. | 2.66 | 1.375 | متوسطة |
| 16 | 47 | أجد صعوبة في التحكم بأعصابي. | 2.64 | 1.327 | متوسطة |
| 17 | 45 | أشعر بالخوف إزاء المواقف التعليمية الجديدة. | 2.58 | 1.040 | متوسطة |
| 18 | 37 | تنتابني الحيرة بسرعة حول مخططاتي. | 2.57 | 1.108 | متوسطة |
| 19 | 49 | أغضب بسرعة | 2.43 | 1.280 | متوسطة |
| | | **التقييم والحكم الذاتي** | **3.39** | **.391** | **متوسط** |

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.43−3.97)، حيث جاءت الفقرة (39) ونصها "أتعلم من أخطائي في المواقف التعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (49) ونصها "أغضب بسرعة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.43) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التقييم والحكم الذاتي ككل (3.39) وبمستوى تقدير متوسط.

**البُعد الرابع: الاستجابة الذاتية**

**الجدول (12)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الاستجابة الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الترتيب | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي للفقرة | الانحراف المعياري للفقرة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 52 | أقوم بتغيير طريقتي في العمل إذا واجهتني مشكلة في التعامل مع الأحداث. | 4.01 | .989 | مرتفعة |
| 2 | 54 | أكافئ نفسي في حال التقدم نحو تحقيق الأهداف. | 3.91 | .937 | مرتفعة |
| 3 | 53 | عندما أواجه مشكله ما، فإنني أبدا بالبحث عن الحلول الممكنة. | 3.87 | .881 | مرتفعة |
| 4 | 58 | أتجاهل الطلاب الآخرين الذين يشتتون الانتباه. | 3.75 | 1.000 | مرتفعة |
| 5 | 56 | أفكر كثيراً قبل أن أتصرف بأي تصرف. | 3.73 | 1.202 | مرتفعة |
| 6 | 61 | أتمهل في اتخاذ قراراتي. | 3.59 | 1.179 | متوسطة |
| 7 | 62 | لا أكتفي بما أقرأه في النص، بل أتمعن به لاكتشف ما لم يقله النص أو ما يخفيه. | 3.56 | 1.051 | متوسطة |
| 7 | 63 | أغير أولوياتي استجابة لطبيعة التغيرات. | 3.56 | .929 | متوسطة |
| 9 | 57 | أتقبل الأمر حين تكون الأمور سيئة. | 3.52 | 1.303 | متوسطة |
| 10 | 60 | أتحكم بنمط تفكيري من أجل مسايرة الوضع الراهن. | 3.40 | 1.097 | متوسطة |
| 11 | 59 | أتحكم بمشاعر الضيق التي تنتابني. | 3.36 | 1.115 | متوسطة |
| 12 | 55 | أعاني صعوبة في الجلوس عند قيامي بمهمة ما. | 2.77 | 1.072 | متوسطة |
| | | **الاستجابة الذاتية** | **3.59** | **.503** | **متوسط** |

يبين الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.77–4.01)، حيث جاءت الفقرة (52) ونصها "أقوم بتغيير طريقتي في العمل إذا واجهتني مشكلة في التعامل مع الأحداث" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (55) ونصها "أعاني صعوبة في الجلوس عند قيامي بمهمة ما" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.77) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الاستجابة الذاتية ككل (3.59) وبمستوى تقدير متوسط.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي ينص على "ما العلاقة الإرتباطية بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع، والجدول (13) يوضح ذلك.

**الجدول (13)**

**معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع**

| البعد | المرونة المعرفية | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | معامل الارتباط ر | الدلالة إحصائية |
| وضع الأهداف وتحديدها | 400 | .680** | .000 |
| مراقبة الذات وملاحظتها | 400 | .415** | .000 |
| التقييم والحكم الذاتي | 400 | .645** | .000 |
| الاستجابة الذاتية | 400 | .431** | .000 |
| **تنظيم الذات ككل** | **400** | **.711**** | **.000** |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى المرونة المعرفية وتنظيم الذات ككل وجميع أبعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على "هل يختلف مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع باختلاف الجنس والصف المدرسي؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تبعاً لمتغيري الجنس والصف المدرسي، والجدول أدناه يبين ذلك .

**الجدول (14)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تبعاً لمتغيري الجنس والصف المدرسي**

| الجنس | الصف | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| ذكر | عاشر | 3.44 | .345 | 64 |
| | حادي عشر | 3.75 | .377 | 59 |
| | ثاني عشر | 3.77 | .386 | 61 |
| | المجموع | 3.65 | .399 | 184 |
| أنثى | عاشر | 3.54 | .400 | 75 |
| | حادي عشر | 3.46 | .338 | 73 |
| | ثاني عشر | 3.66 | .436 | 68 |
| | المجموع | 3.55 | .399 | 216 |
| المجموع | عاشر | 3.49 | .378 | 139 |
| | حادي عشر | 3.59 | .384 | 132 |
| | ثاني عشر | 3.71 | .415 | 129 |
| | المجموع | 3.60 | .402 | 400 |

يبين الجدول (14) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع باختلاف فئات متغيري الجنس والصف المدرسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، الجدول (15).

**الجدول (15)**

**تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف المدرسي على مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .947 | 1 | .947 | 6.231 | .013 |
| الصف | 3.210 | 2 | 1.605 | 10.559 | .000 |
| الخطأ | 60.186 | 396 | .152 | | |
| الكلي | 64.381 | 399 | | | |

يتبين من الجدول (15) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 6.231 وبدلالة إحصائية بلغت 0.013، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية تعزى لأثر الصف المدرسي، حيث بلغت قيمة ف 10.559 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (16).

**الجدول (16)**

**المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الصف على مستوى المرونة المعرفية**

| الصف المدرسي | المتوسط الحسابي | العاشر | الحادي عشر | الثاني عشر |
|---|---|---|---|---|
| العاشر | 3.49 | | | |
| الحادي عشر | 3.59 | .10 | | |
| الثاني عشر | 3.71 | *.22 | *.12 | |

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية تعزى للصف المدرسي، بين الصف الثاني عشر من جهة وكل من الصف العاشر والحادي عشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الصف الثاني عشر.

**خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: والذي ينص على "هل يختلف مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع باختلاف الجنس والصف المدرسي؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تبعا لمتغيري الجنس والصف المدرسي، والجدول (17) يوضح ذلك:

**الجدول (17)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تبعا لمتغيري الجنس والصف المدرسي**

| البعد | الصف | ذكر | | | أنثى | | | المجموع | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
| وضع الأهداف وتحديدها | عاشر | 3.69 | .315 | 64 | 3.64 | .430 | 75 | 3.67 | .380 | 139 |
| | حادي عشر | 3.92 | .460 | 59 | 3.74 | .348 | 73 | 3.82 | .410 | 132 |
| | ثاني عشر | 3.77 | .408 | 61 | 3.73 | .450 | 68 | 3.75 | .429 | 129 |
| | المجموع | 3.79 | .405 | 184 | 3.70 | .411 | 216 | 3.74 | .410 | 400 |
| مراقبة الذات وملاحظتها | عاشر | 3.17 | .258 | 64 | 3.14 | .235 | 75 | 3.15 | .245 | 139 |
| | حادي عشر | 3.24 | .354 | 59 | 3.13 | .254 | 73 | 3.18 | .306 | 132 |
| | ثاني عشر | 3.23 | .344 | 61 | 3.19 | .394 | 68 | 3.21 | .370 | 129 |
| | المجموع | 3.21 | .320 | 184 | 3.15 | .300 | 216 | 3.18 | .310 | 400 |
| التقييم والحكم الذاتي | عاشر | 3.36 | .323 | 64 | 3.30 | .324 | 75 | 3.33 | .324 | 139 |
| | حادي عشر | 3.45 | .349 | 59 | 3.24 | .239 | 73 | 3.34 | .311 | 132 |
| | ثاني عشر | 3.57 | .509 | 61 | 3.46 | .475 | 68 | 3.51 | .492 | 129 |
| | المجموع | 3.46 | .408 | 184 | 3.33 | .366 | 216 | 3.39 | .391 | 400 |
| الاستجابة الذاتية | عاشر | 3.43 | .330 | 64 | 3.45 | .522 | 75 | 3.44 | .443 | 139 |
| | حادي عشر | 3.64 | .502 | 59 | 3.63 | .562 | 73 | 3.63 | .534 | 132 |
| | ثاني عشر | 3.85 | .569 | 61 | 3.57 | .375 | 68 | 3.70 | .496 | 129 |
| | المجموع | 3.63 | .504 | 184 | 3.54 | .499 | 216 | 3.59 | .503 | 400 |
| تنظيم الذات ككل | عاشر | 3.40 | .223 | 64 | 3.37 | .277 | 75 | 3.38 | .253 | 139 |
| | حادي عشر | 3.54 | .300 | 59 | 3.40 | .269 | 73 | 3.47 | .290 | 132 |
| | ثاني عشر | 3.58 | .356 | 61 | 3.47 | .355 | 68 | 3.52 | .358 | 129 |
| | المجموع | 3.50 | .305 | 184 | 3.41 | .303 | 216 | 3.45 | .307 | 400 |

يبين الجدول (17) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والصف المدرسي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على الأبعاد كما هو موضح في الجدول (18)، وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل كما في الجدول (19).

**الجدول (18)**

**تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والصف المدرسي على أبعاد تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع**

| مصدر التباين | الأبعاد | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | وضع الأهداف وتحديدها | .767 | 1 | .767 | 4.686 | .031 |
| | مراقبة الذات وملاحظتها | .365 | 1 | .365 | 3.823 | .051 |
| | التقييم والحكم الذاتي | 1.512 | 1 | 1.512 | 10.573 | .001 |
| | الاستجابة الذاتية | .791 | 1 | .791 | 3.292 | .070 |
| الصف | وضع الأهداف وتحديدها | 1.590 | 2 | .795 | 4.860 | .008 |
| | مراقبة الذات وملاحظتها | .215 | 2 | .108 | 1.128 | .325 |
| | التقييم والحكم الذاتي | 2.769 | 2 | 1.385 | 9.683 | .000 |
| | الاستجابة الذاتية | 5.029 | 2 | 2.514 | 10.469 | .000 |
| الخطأ | وضع الأهداف وتحديدها | 64.793 | 396 | .164 | | |
| | مراقبة الذات وملاحظتها | 37.788 | 396 | .095 | | |
| | التقييم والحكم الذاتي | 56.621 | 396 | .143 | | |
| | الاستجابة الذاتية | 95.104 | 396 | .240 | | |
| الكلي | وضع الأهداف وتحديدها | 67.128 | 399 | | | |
| | مراقبة الذات وملاحظتها | 38.374 | 399 | | | |
| | التقييم والحكم الذاتي | 60.974 | 399 | | | |
| | الاستجابة الذاتية | 100.941 | 399 | | | |

يتبين من الجدول (18) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في بعدي وضع الأهداف وتحديدها، والتقييم والحكم الذاتي ، وجاءت الفروق لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق في باقي الأبعاد

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الصف المدرسي في جميع الأبعاد باستثناء بُعد مراقبة الذات وملاحظتها ، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (19).

**الجدول (19)**

**تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف المدرسي على الدرجة الكلية لتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .831 | 1 | .831 | 9.282 | .002 |
| الصف | 1.333 | 2 | .666 | 7.444 | .001 |
| الخطأ | 35.455 | 396 | .090 | | |
| الكلي | 37.635 | 399 | | | |

يتبين من الجدول (19) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تنظيم الذات تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 9.282 وبدلالة إحصائية بلغت 0.002، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تنظيم الذات تعزى لأثر الصف المدرسي، حيث بلغت قيمة ف 7.444 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (20).

**الجدول (20)**

**المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الصف المدرسي على تنظيم الذات**

| البعد | الصف | المتوسط الحسابي | العاشر | الحادي عشر | الثاني عشر |
|---|---|---|---|---|---|
| وضع الأهداف وتحديدها | العاشر | 3.67 | | | |
| | الحادي عشر | 3.82 | *.15 | | |
| | الثاني عشر | 3.75 | .08 | .07 | |
| التقييم والحكم الذاتي | العاشر | 3.33 | | | |
| | الحادي عشر | 3.34 | .01 | | |
| | الثاني عشر | 3.51 | *.18 | *.18 | |
| الاستجابة الذاتية | العاشر | 3.44 | | | |
| | الحادي عشر | 3.63 | *.19 | | |
| | الثاني عشر | 3.70 | *.26 | .07 | |
| تنظيم الذات ككل | العاشر | 3.38 | | | |
| | الحادي عشر | 3.47 | .08 | | |
| | الثاني عشر | 3.52 | *.14 | .06 | |

*** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05).**

يتبين من الجدول (20) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0.05) تعزى لأثر الصف، بين الصف الحادي عشر والصف العاشر، وجاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر في بُعد وضع الأهداف وتحديدها.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0.05) تعزى لأثر الصف، بين الصف الثاني عشر من جهة وكل من الصف العاشر والحادي عشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الصف الثاني عشر في بُعد التقييم والحكم الذاتي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0.05) تعزى لأثر الصف، بين الصف العاشر من جهة وكل من الحادي عشر والثاني عشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الحادي عشر والثاني عشر في بُعد الاستجابة الذاتية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الصف، بين الصف الثاني عشر والصف العاشر، وجاءت الفروق لصالح الصف الثاني عشر في بُعد تنظيم الذات ككل.

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي، وفيما يلي مناقشةً النتائج، ثم عرض التوصيات التي انبثقت عنها.

**مناقشة النتائج**

**أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على " ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟"**

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بمستوى تقدير متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وعند النظر في هذا المتوسط الحسابي يتبين أنه أقرب إلى الدرجة المرتفعة منه إلى الدرجة المتدنية للمرونة المعرفية.

وإن الدرجة المتوسطة للمرونة المعرفية تدل على تفاوت الطلبة باكتساب هذه المهارة، ما بين المرتفع والمتوسط والمتدني، وعند جمعهم مع بعضهم البعض فتظهر النتيجة متوسطة، وقريبة من المرتفع، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى امتلاك بعض الطلبة لمهارة المرونة المعرفية أكثر من غيرهم، وهذا عائد إلى العديد من الأسباب منها اختلاف القدرات العقلية لدى الطلبة، واختلافهم في أساليب التنشئة الأسرية، مما يؤدي إلى تفاوت مستويات المرونة المعرفية لدى الطلبة.

وربما تعود نتيجة هذا السؤال إلى طبيعة مرحلة المراهقة التي تنمو فيها لدى الطالب مهارة المرونة المعرفية، وذلك نتيجة لتوسع علاقاته الاجتماعية سواء مع الأصدقاء أم الأقارب

والمجتمع بأكمله، وهذا بحاجة إلى مهارات للتكيف مع الأوضاع الجديدة، ومرونة معرفية لتقبل ما هو جديد.

وتم الاستناد في هذا التفسير على رأي علم النفس الاجتماعي، حيث أشار مارتن واندرسون وذويات (Martin; Anderson & Thweatt, 1998) إلى أن المرونة المعرفية تعبر عن قدرة الفرد على أن يكيف استجابته كلما تطلب الموقف ذلك، وأن ظهور المرونة المعرفية يعود إلى وعي الفرد بالخيارات والبدائل المتاحة في الموقف، وإلى رغبته لأن يكون مرناً، وإلى قدرته على تنظيم ذاته بشكل أكثر مرونة.

بالإضافة إلى طبيعة المواد الدراسية التي تميل إلى التفريع والتشعب، فلم يعد الطالب يدرس مثلاً العلوم العامة، بل أصبح يدرس الفيزياء والكيمياء والأحياء وعلوم الأرض، وهذا التنوع التخصصي بالموضوعات يسهم في تنمية المرونة المعرفية لدى الطالب خاصة عند الانتقال من موضوع إلى آخر.

ويستند رأي الباحث إلى تفسير النظرية المعرفية في علم النفس التي أشار إليها ديك (Deak, 2003) حيث أشار إلى تنوع المواد الدراسية وما يترتب عليه من حاجة الطالب إلى التعديل المستمر في التمثيلات العقلية، وتوليد الاستجابات استناداً لحل المشكلات العلمية في المواد المتخصصة يؤدي إلى تنمية المرونة المعرفية لدى الطالب.

ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى أن ما يتعرض له أبناء المجتمع الفلسطيني من ظروف ضاغطة بجميع شرائحه، بما فيهم طلبة المرحلة الثانوية أدى إلى زيادة قدرتهم على التكيف مع تلك الظروف التي من شأنها أن تؤثر على مستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي، وبالتالي زيادة مستوى المرونة المعرفية التي تمكنهم من الاستمرار والنجاح في حياتهم الأكاديمية والاجتماعية، وتجاوز كل ما يواجههم من صعاب.

هذا بالإضافة إلى ما يتميز به طلبة المرحلة الثانوية (المراهقين) من قدرة على التفكير العلمي، وامتلاك القدر الكافي من المعلومات والمعارف، والقدرة على استخدام البدائل، والقدرة على التفكير بأشكاله وطرائقه المختلفة، فمن مظاهر النمو المعرفي في مرحلة المراهقة، حرص المراهق على التفكير واستخدام المعلومات وتسخيرها إلى قمة الفعالية، فيصبح قادراً على الفهم، وأداء المهام بشكل أكثر مرونة وبفاعلية أكثر، بالإضافة إلى التطور الحاصل في استيعاب أبعاد المشكلة أو المهمة، وتعريفها، وتحليلها، ووضع الحلول لها، مع الاهتمام بالأحوال الاجتماعية، واستيعاب المعاني المجردة، وتكوين فلسفة معينة حولها (معوض، 2003).

وفيما يتعلق بترتيب فقرات مقياس المرونة المعرفية، فقد جاءت الفقرة (26) ونصها "اعتقد أنني شخص قوي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.33) وبمستوى تقدير مرتفع، تلاها الفقرة (28) ونصها " افتخر بالانجازات التي حققتها في حياتي" وبمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبمستوى تقدير مرتفع، وجاءت الفقرة (2) ونصها " أتجنب المواقف الجديدة" في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.73) وبمستوى تقدير متوسط، في حين جاءت الفقرة (14) ونصها "اشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.70) وبمستوى تقدير متوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما تتسم به مرحلة المراهقة خصوصاً مرحلة المراهقة المتوسطة التي تمثل المرحلة الثانوية من خصائص وسمات تتسم بالشعور بالقوة والحماس، هذا بالإضافة إلى ازدياد الرغبة في تأكيد الذات، ومحاولة التخلص من التهور والاندفاع، والقدرة على التمييز بين الحاجات والخطط الذاتية (محروس، 2009).

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كيم وأميزو (Kim & Omizo, 2005)،

ودراسة فارانت وميبيري وفليتشر (Farrant; Maybery & Fletcher, 2012)، ودراسة بقيعي (2012)، دراسة كريستيان وسنجر (Cristian & Singer, 2013) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة جاء ضمن المستوى المتوسط.

واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات كما في دراسة دراسة كارترايت ومارشال وداندي وإيساك (Cartwright, Marshall, Dandy & Isaac, 2010) والتي بينت نتائجها أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة كان منخفضاً، ونتائج دراسة جوندوز (Gunduz, 2013) التي أظهرت أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة جاء مرتفعاً.

**ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على " ما مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟ "**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع جاء بمستوى تقدير متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (3.45). وعلى صعيد الأبعاد جاء بعد وضع الأهداف وتحديدها في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.74) وبمستوى تقدير مرتفع، تلاه بُعد الاستجابة الذاتية وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وبمستوى تقدير متوسط، ثم بُعد التقييم والحكم الذاتي وبمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاء بعد مراقبة الذات وملاحظتها في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبمستوى تقدير متوسط.

إن نتيجة هذا السؤال فيها دلالة واضحة على تباين أفراد عينة الدراسة في إجاباتهم، وهذا التباين أدى إلى حصول مستوى تنظيم الذات على درجة متوسطة، ولكن يظهر أن المتوسط الحسابي لتنظيم الذات أقرب ما يكون للمنخفض، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى اشتمال مهارة

تنظيم الذات إلى مهارات عليا، وحاجته إلى تدريب وممارسة لإتقان هذه المهارة، وحيث إن المنهاج الرسمي المدرسي يهتم بتنمية الجوانب المعرفية أكثر من اهتمامه بتنمية الشخصية فإنّه من الطبيعي أن تقل هذه المهارات لدى الطلبة، فقد أكد كارولي (Karoly, 1993) في دراسته على اشتمال تنظيم الذات على العديد من المهارات الفرعية التي تتضمن الاعتقادات، والسلوك، والانتباه باستخدام مهارات وراء معرفية، وهذه المهارات تحتاج إلى تدريب مستمر لإتقانها.

وربما تعود النتيجة إلى طبيعة عمليات التنشئة المدرسية والأسرية التقليدية التي تمارس على الأبناء، وتعيق من ارتفاع مستويات تنظيم الذات إلى الدرجات المرتفعة، حيث إن مهارة تنظيم الذات تحاج إلى التدريب على الحرية والاستقلالية في التعبير عن الرأي، وتوكيل الطالب بمهمات متنوعة لتعزيز ثقته بنفسه، وتعويده على تنظيم مهماته وواجباته، ومواجهة المواقف المتنوعة، وتمكنه من تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات، وتأكيداً لهذا فقد أشار نوفل (2007) إلى اشتمال تنظيم الذات على مهارات التخطيط ووضع أهداف، والتكيف مع عوامل التغيير التي يتعرض لها، وتغيير الأولويات من أجل الاستجابة لطبيعة المتغيرات، وتغيير ردود الفعل، والخطط لتناسب الظروف التي يعيشونها. كما أكد ليمبرجر وكليمنز (Lemberger & Clemens, 2011) على أن تنظيم الذات يحتاج إلى المساندة والدعم للطالب لتحقيق مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كوهين (Cohen, 2013)، دراسة جيزيقو (Jezegou, 2013) ، دراسة كوراسي وبالطا (Gurcay & Balta, 2013) ، دراسة دن، راكيس وراكيس (Dunn, Rakes & Rakes, 2014) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة كان متوسطاً.

واختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة لابوهون، زيمرمان وهاسيلهورن (Labuhn, Zimmerman & Hasselhorn, 2010) ، و دراسة شونج ويوين (Chung & Yuen, 2011)، ودراسة ليمبرجر وكليمنز (Lemberger & Clemens, 2011) ، ودراسة أنيملي ويوندم (Onemli & Yondem, 2012) ، ودراسة فيالوثام والدريج وفراسر (Velayutham; Aldridge & Fraser, 2012) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة جاء منخفضاً.

**ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على " ما العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع؟"**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى المرونة المعرفية وتنظيم الذات ككل وجميع أبعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع، وتدل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفع مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ازدادت قدرتهم على تنظيم ذواتهم والعكس صحيح.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث أن مهارة تنظيم الذات تتضمن قدرة الفرد على تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وقدرته على مراقبتها، والتحكم فيها، ولكي يتمتع الفرد بالقدرة على تنظيم ذاته فلابد أن تتوفر لديه القدرة على التكيف مع ما يواجهه من صعوبات ومعيقات بقدر كافي من المرونة المعرفية، والوعي الكافي بالخيارات والبدائل المتاحة في الموقف الذي يواجهه، وتكييف استجاباته كلما تطلب الموقف ذلك، فكلما امتلك الفرد للمرونة المعرفية كان أقدر على تحديد أهدافه ومراقبتها والتحكم فيها، وبالتالي أقدر على تنظيم ذاته.

وقد أكد هذه العلاقة الارتباطية مارتن واندرسون وذويات ( Martin, Anderson & Thweatt, 1998) حيث أشاروا إلى أن المرونة المعرفية تعبر عن قدرة الفرد على أن يكيف استجابته كلما تطلب الموقف ذلك، وأن ظهور المرونة المعرفية يعود إلى وعي الفرد بالخيارات والبدائل المتاحة في الموقف، وإلى رغبته لأن يكون مرناً، وإلى قدرته على تنظيم ذاته بشكل أكثر مرونة.

ومما يدل على العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات اتجاه بعض تعريفات المرونة المعرفة نحو الربط بين امتلاك الفرد للمرونة المعرفية وقدرته على تنظيم ذاته من خلال ممارسته لعمليات المراقبة والتقييم، هذا بالإضافة إلى قدرته على وضع أهدافه وتحديدها، ووعيه الخيارات والبدائل المتاحة في الموقف.

وهذا ما أكدة مارتن واندرسون وذويات ( Martin, Anderson & Thweatt, 1998) حيث أشاروا إلى أن المرونة المعرفية تعبر عن قدرة الفرد على أن يكيف استجابته كلما تطلب الموقف ذلك، وأن ظهور المرونة المعرفية يعود إلى وعي الفرد بالخيارات والبدائل المتاحة في الموقف، وإلى رغبته لأن يكون مرناً، وإلى قدرته على تنظيم ذاته بشكل أكثر مرونة.

وبناءاً على ما سبق يرى الباحث أن مهارتي المرونة المعرفية وتنظيم الذات من المهارات المكملة لبعضها البعض، ووجودهما ضروري لدى الطلبة، فامتلاك الطلبة لمهارة تنظيم الذات بجميع أبعادها (وضع الأهداف وتحديدها والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والاستجابة الذاتية) يزيد من مستوى المرونة المعرفية لديهم، كما أن وجود اتجاهات نحو المبادأة والمبادرة في إدارة ما يوكل إليهم من مهمات تعليمية واتخاذ القرارات الخاصة واستخدام الاستراتيجيات المعرفية في حلها، يزيد من مستوى التنظيم الذاتي لديهم.

وفيما يتعلق بالدراسات التي اتفقت أو اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية، لم يجد الباحث من خلال بحثه عن الدراسات السابقة بالدراسة الحالية دراسات تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات.

**رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على " هل يختلف مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع باختلاف الجنس والصف المدرسي؟"**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وتدل هذه النتيجة على وجود مستويات متفاوتة من المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع، حيث أظهرت النتائج أن الذكور يتمتعون بمستويات مرتفعة من المرونة المعرفية مقارنةً بالإناث.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الذكور لديهم هامش من الحرية أكبر نسبياً من الإناث في مجتمعاتنا العربية بشكل عام، والمجتمع الفلسطيني بشكل خاص، وأن هذه الحرية في التفكير والانفتاح على مصادر المعرفة تعتبر الأرضية المناسبة لنمو مهارة المرونة المعرفية، حيث إن الذكور لديهم القدرة على الانفتاح على محيطهم الخارجي أكثر من الإناث وهي إحدى وسائل الخبرة والمعرفة، فيما تكون على نطاق محدود لدى الإناث بفعل العادات والتقاليد التي تدفع الكثير من الآباء إلى الخوف على بناتهم من استخدام هذه المصادر والوسائل بدعوى أنها غير آمنة أخلاقياً وقيمياً، وبالتالي المنع أو الحد من استخدام هذه المصادر المعرفية التي تعتبر رافداً مهماً لتغذية مهارة المرونة المعرفية ونموها وتطويرها.

وبما إن تعلم مهارة المرونة المعرفية، يتمثل في زيادة الخيارات، والسماح للطلبة بالاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة، التي من شأنها أن تغير من طريقة تفكيرهم، والانتقال من التفكير العادي والمعتاد إلى إدراك الأمور بصورة متفاوتة ومتنوعة (سعادة، 2003). فإنه من المنطقي أن نجد الذكور أكثر مرونة معرفية من الإناث في ضوء الحرية الممنوحة لهم في استخدام المصادر المعرفية المتنوعة بصورة أكبر من الإناث.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بمتغير الجنس، كما في دراسة كيم وأميزو (Kim & Omizo, 2005)، ودراسة فارانت وميبيري وفليتشر (Farrant; Maybery & Fletcher, 2012) ، ودراسة دراسة لين وتساي ولين وشين (Lin, Tsai, Lin and Chen, 2014) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

واختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة اسيفيدو (Acevedo,2010) ، ودراسة كارترايت ومارشال وداندي وإيساك (Cartwright, Marshall, Dandy & Isaac, 2010) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، ومع نتائج دراسة دراسة كريستيان وسنجر (Cristian & Singer, 2013) ، ودراسة جوندوز (Gunduz, 2013) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وأظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المرونة المعرفية تعزى لأثر الصف المدرسي، بين الصف العاشر والصف الحادي

عشر من جهة، والصف الثاني عشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الصف الثاني عشر.

وتدل هذه النتيجة على أن طلبة الصف الثاني عشر لديهم مستوى مرونة معرفية أكثر من طلبة الصف العاشر، والصف الحادي عشر، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة النمو الإنساني وما يترتب عليه من نضج معرفي وعقلي لدى الطلبة الأكبر عمراً، هذا بالإضافة إلى فرص التفاعل والممارسة وكمية الخبرات والتدريب التي من شأنها أن تصقل وتنمي مهارة المرونة المعرفية لدى هؤلاء الطلبة مقارنةً بالطلبة الأصغر عمراً.

وهذا ما أكده الأشول (2008) حيث أشار إلى أن التكوين المعرفي لدى الفرد ودرجة نموه، غالباً ما يقترن بتغيرات مثيرة في النمو المعرفي، والتي تتمثل بالتغيرات التي تطرأ على الأداء المعرفي في الكم والكيف، ذلك أن القدرة المعرفية للفرد تنمو وتزداد كلما تقدم الفرد في العمر، حيث يكتمل النضج المعرفي للفرد عند وصوله إلى نهاية رحلة المراهقة.

وفي هذا السياق يشير (بياجيه "ترجمة يولاند عمانوئيل"، 2003) إلى أن المرونة المعرفية تظهر لدى الفرد نتيجة للتغير في مجالات التفكير الناشئ عن النضج والنمو، أي أن المرونة المعرفية تزداد كلما نضج الفرد، وتقدم في العمر، لذلك فمن المتوقع أن يكون الأقل عمراً أقل مرونة من البالغين.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بمتغير الصف المدرسي، مثل دراسة كيم وأميزو (Kim& Omizo, 2005)، ودراسة كارترايت ومارشال وداندي وإيساك (Cartwright, Marshall, Dandy & Isaac, 2010)، ودراسة كريستيان وسنجر (Cristian & Singer,

(2013 والتي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى المستوى الصفي ولصالح طلبة الصفوف الأعلى.

**خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نص على " هل يختلف مستوى تنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع باختلاف الجنس والصف المدرسي؟"**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تنظيم الذات تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

تدل هذه النتيجة على تفاوت مستويات تنظيم الذات لدى الطلبة، حيث بينت النتائج أن الذكور أقدر على تنظيم ذواتهم من الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه توماركن وكيرشينبوم (Tomarken & Kirschenbaum, 2002) حيث أكدا على وجود العديد من العوامل التي من شأنه أن تؤثر في قدرة الفرد على تنظيم ذاته، كالعوامل البيئة والاجتماعية والثقافية وما تحتويه من عادات وتقاليد من شأنها أن تفرض العديد من القيود والضغوط التي تؤثر في قدرته على تنظيم ذاته.

وبما أن المجتمعات العربية بما فيها المجتمع الفلسطيني، يسودها الكثير من العادات والتقاليد الاجتماعية والثقافية التي تولي جل اهتمامها بالذكور، وتعتمد عليهم في كل مجالات الحياة وتحملهم مسؤولية الكثير من الأمور، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الذكور أكثر خبرة في مختلف مجالات الحياة، وما يحدث فيها من مشكلات ومواقف، وأكثر قدرة على تحديد أهدافهم، ومتابعتها، وتقييمها، والاستجابة لكل ما يحدث من تطورات بشكل منظم وإيجابي، مقارنةً بالإناث، كل هذه الأمور من شأنها أن تجعل من الذكور أقدر على تنظيم ذواتهم من الإناث.

وفـي ضـوء نتـائج الدراسـات السـابقة المتعلقـة بهـذا الموضـوع، وجـد الباحـث أن النتـائج الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بمتغير الجنس، مثل ودراسة فيالوثام والدريج وفراسر (Velayutham; Aldridge & Fraser, 2012) ، ودراسة كوهين (Cohen, 2013)، ودراسة كوراسي وبالطا (Gurcay & Balta, 2013) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور.

واختلفـت مـع نتـائج بعـض الدراسـات مثـل دراسـة لابوهـون، زيمرمـان وهاسـيلهورن (Labuhn, Zimmerman & Hasselhorn, 2010) ، ودراسـة ليمبرجـر وكليمنـز (Lemberger & Clemens, 2011)، ودراسة دن، راكيس وراكيس (Dunn, Rakes & Rakes, 2014) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس. ومع دراسة شونج ويوين (Chung & Yuen, 2011)، ودراسة أنيملي ويوندم (Onemli & Yondem, 2012)، ودراسة جيزيقو (Jezegou, 2013) التي أظهرت نتائجها فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وأظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تنظيم تعزى لأثر الصف المدرسي، بين الصف العاشر والصف الثاني عشر، وجاءت الفروق لصالح الصف الثاني عشر.

ويمكن إرجاع وجود فروق لصالح طلبة الصف الثاني عشر في مستوى تنظيم الذات إلى أن البنية المعرفية للفرد تتغير كدالة للخبرة والنمو؛ لذا فإن قدرة الفرد على تنظيم ذاته تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها، والمستوى العمري له، وعليه فن الطلبة الأكبر عمراً والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم ذواتهم بصورة أكثر فاعلية (Jezegou, 2013).

هذا بالإضافة إلى أن طلبة الصف الثاني عشر يشعرون بأهمية وضرورة تنظيمهم لذواتهم، بما يخدم تحقيق أهدافهم خصوصاً أنهم يرون أنفسهم على أعتاب المرحلة الجامعية، حيث يزداد إحساسهم بأهمية وضع الأهداف وتحديدها، ومراقبتها، والتحكم بها، حيث تعد هذه المرحلة من أهم مراحل حياتهم والتي على أساسها يتحدد مستقبلهم الأكاديمي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بمتغير الصف المدرسي، مثل: دراسة فيالوثام والدريج وفراسر (Velayutham; Aldridge & Fraser, 2012) ، ودراسة جيزيقو (Jezegou, 2013)، دراسة دن، راكيس وراكيس (Dunn, Rakes & Rakes, 2014) والتي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى متغير الصف المدرسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة الصفوف الأكبر.

واختلفت مع نتائج دراسة كوراسي وبالطا (Gurcay & Balta, 2013) عدم فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات تعزى إلى المستوى الدراسي.

**التوصيات**

بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فتم التوصية بما يأتي:

1. أظهرت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى الطلبة جاء ضمن المستوى المتوسط، لذلك يوصي الباحث الاهتمام بوضع البرامج المختلفة لتنمية مهارتي المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى الطلبة من قبل المسؤولين التربويين.
2. اهتمام المرشدين والمدرسين بالأنشطة التربوية التي تنمي مهارات المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى الطلبة.
3. ضرورة تكثيف الدراسات التي تتناول المرونة المعرفية وعلاقته بتنظيم الذات لما لها من آثار بالغة على المراهقين من الناحيتين المعرفية والأكاديمية.

**المراجع**

**أولاً: المراجع العربية:**


أبو جادو، صالح.(2010). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو غزال، معاوية .(2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 3(1)، 89-105.

الأشول، عادل.(2008). **علم نفس النمو**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بقيعي، نافز .(2012). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(3)، 229-258.

بياجيه، جان .(2003). **سيكولوجية الذكاء**. (ترجمة يولاند عمانوئيل)، بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

خضر، عبد الكريم .(2008). **تنمية المرونة المعرفية وأثرها في اكتساب المفاهيم لدى ة من طلبة كلية العلوم التربوية**، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزبيدي، زهير.(2007). **إدارة الذات نحو تطوير الشخصية**، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

سالم، ياسمين وطاحون، حسين و خليفة، وفاء.(2012). بنية التحديد الذاتي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ضوء النموذج الوظيفي، **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس**، 31، 66- 122.

سعادة، جودت. (2003). **تدريس مهارات التفكير**، عمان: دار الشروق للنشر والطباعة.

سويد، عبد المعطي.(2003). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**، العين: دار الكتاب الجامعي.

العتوم، عدنان.(2012). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محروس، غادة .(2009). **في بيتنا مراهق**، القاهرة: دار الصحوة للنشر والتوزيع.

معوض، خليل.(2003). **سيكولوجية النمو**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

نوفل، محمد بكر. (2007). **الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Acevedo, Maria .(2010). **Cognitive Flexibility and Planning Skills as Predictors of Social-Academic Resilience in Hispanic-American Elementary School Children**, Ph.D. Dissertation, Fordham University.

Altun, S. (2005) **. Students based on self-regulation of learning strategies and learning styles of self-efficacy and mathematics achievement by gender-t in predicting power**, Unpublished doctoral dissertation, Yildiz Technical University, Istanbul.

Anderson, P .(2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood, **Child Neurophysiology**, 8(2), 71-82.

Azevedo, R & Cromely, G. J.(2004). The role of Self – regulation learning in fostering students conceptual understanding of complex system with hypermedia, **Journal of Educational Compuring Research**, 30, 87-111.

Bandy, T & Moore, K.(2010). Assessing Self-regulation: A Guide for Out-of-school Time Program Practitioners, Child Trends, **Retrieved April, 9, 2014 from http:// www.childtrends.org.**

Bilgin. M. (2000). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. **Social Behavior and Personality**, 37(3), 343-354.

Cardelte, M. & Nevin A .(2003). The Role of Self-regulation on Strengthening Teacher Professional Identity, **Action in Teacher Education**, 23 (3), 48-58.

Cartwright, K, Marshall, T, Dandy, K and Isaac, M.(2010). The Development of Graphophonological-Semantic Cognitive Flexibility and Its Contribution to Reading Comprehension in

Beginning Readers, **Journal of Cognition and Development**, 11(1),61–85.

Cartwright, K. B. (2006). Fostering flexibility and comprehension in elementary students. **The Reading Teacher**, 59, 628–634

Carvalho, A & Amorim, A .(2000). **How to Develop Cognative Flexibility in A www Course In Annual Proceeding of Selected Research and Development at the National Convention of the Association for Education Communication**, Retrieved 3/8/2014, From http://www.eric.ed.gov.

Chevalier, N & Blaye, A .(2008). Cognitive Flexibility in Preschoolers: the role Representation activation and maintenance, **Developmental Science**, 3(1), 339-353.

Chung, Y & Yuen, M.(2011). The Role of Feedback in Enhancing Students' Self-regulation in Inviting Schools, **Journal of Invitational Theory and Practice**, 17(1), 22-27.

Ciairano, S., Bonino, R., & Miceli, R .(2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence, **Cognition, Brain, Behavior**, 10(3), 343-366.

Cohen, M. T .(2013). The Importance of Self-Regulation for College Student Learning, **College Student Journal**, 46(4), 892-902.

Cristian, V & Singer, F.(2013). Problem modification as a tool for detecting cognitive flexibility in school children, **ZDM**, 45(2), 267-279.

Gunduz, B.(2013). The Contributions of Attachment Styles, Irrational Beliefs and Psychological Symptoms to the Prediction of Cognitive Flexibility, **Educational Sciences: Theory & Practice**,13(4), 2079-2085.

Daek, O.(2003). The Development of Cognitive Flexibility and Language Abilities**, Advances in Child Development and Behavior**, 31(1), 271-327.

Deragotis, R. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 18, 302-318.

Deveney, C & Deldin, P .(2006). Preliminary Investigation of Cognitive Flexibility for Emotional, **Emotion**, 3(6), 429-437.

Dillon, R & Vineyard, G .(1999). **Cognitive Flexibilty**: **Further Validation of Flexible Combination**, Retrieved 15/8/2014, Available From http://www.eric.ed.gov.

Dunn, E., Lo, W., Mulvenon, W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. **Educational and Psychological Measurement**, 72, 312–331.

Dunn, K., Rakes,  G and Rakes, A .(2014). Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help-seeking, **Distance Education**, 35(1)75-89.

Eslinger, P. J., & Gratan, L. M. (1993).Frontal lobe and frontal striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. **Neuropsychological**, 31,17-28.

Farrant, M; Maybery, T & Fletcher, J.(2012). Language, Cognitive Flexibility, and Explicit False Belief Understanding: Longitudinal Analysis in Typical Development and Specific Language Impairment, **Child Development**, 83(1), 223–235.

Gurcay, D & Balta, E.(2013). The Effect of Turkish Students& apos; Motivational Beliefs on Their Metacognitive Self-Regulation in

Physics, **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, 14 (2), 9-18.

Jezegou, A .(2013). The Influence of the Openness of an E-Learning Situation on Adult Students' Self- Regulation, **International Review of Research in Open & Distance Learning**, 14(3), 182-201.

Jezegou, A. (2010). The GEODE device for evaluating the opening of an educational environment. **Journal of Distance Education**, 24(2), 83-108.

Karmiloff- Smith, A .(1994). Précis of Beyond modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science, **Behavioral and Brain Sciences**, 4(17), 693-745.

Karoly, P.(1993). Mechanisms at Self-regulation: A System View, **Annual Review of Psychology**, 44(2), 23-52.

Kim, B. & Omizo, M. (2005). Asian and European American Cultural Values, Collective Self-Esteem, Acculturative Stress, Cognitive Flexibility, and General Self-Efficacy among Asian American College Students, **Journal of Counseling Psychology**, 52(3), 412-419.

Kim, B., & Omizo,. M .(2003). Asian cultural values, attitudes toward seeking professional psychological help, and willingness to see a counselor. **The Counseling Psycholopst**, 31, 343-361.

Koesten, J., Schrodt, P., & Ford, J .(2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being, **Health Communication**, 24(1), 82-94.

Labuhn, A., Zimmerman, B & Hasselhorn, M .(2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards, **Metacognition Learning**, 5(1), 173–194.

Lemberger, M & Clemens, E .(2011). Connectedness and Self-Regulation as Constructs of the Student Success Skills Program in Inner-City African American Elementary School Students, **Journal of Counseling & Development**, 90(1), 450-458.

Lin, W., Tsai, P., Lin, H & Chen, H .(2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility, **Cognition & Emotion**, 28(5), 834-844.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2000). **The Child and Adolescent Social Support Scale**. DeKalb: Northern Illinois University.

Martin, M., Anderson, M., & Thweatt, S .(1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale, **Journal of Social Behavior and Personality**, 13(3), 531-540.

Onemli, M & Yondem, Z .(2012). The Effect of Psycho educational Group Training Depending on Self Regulation on Students' Motivational Strategies and Academic Achievement, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 12(1), 67-73.

Peterson, C & Slaughter, V.(2003). Opening windows into the mind: Mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. **Cognitive Development**, 18, 399–429

Pintrich, R., Smith, F., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). **A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)**. Ann Arbor: The University of Michigan.

Rose, A.(2011). **Restorative Environments Influence on Cognitive Flexibility in Developing Adults**, Thesis Master of Science, The University of Utah.

Savasır, I. & Sahin, N. H. (1997). **Evaluation of cognitive-behavioral therapy: Frequently used scales**. Ankara: Turkish Psychological Association Publication.

Schaie, K; Dutta, R & Willis, S.(1991). Relationship Between Rigidity-Flexibility and Cognitive Abilities in Adulthood, **Psychology & Aging**, 3(6), 371-383.

Schunk, D & Zimmerman, B.(2007). Influencing Childrens Self- efficacy and Self-regulation of Reading and Writing Through Modeling, **Reading & Writing Quarterly**, 23(4), 7-25.

Sliwinski, J.(2011). **Computer game based multimedia training and Cognitive flexibility**, Thesis Psychology, The University of Twente, Berlin, Germany,

Spiro, R. Feltorich, R. & Coulson, R.(1996). Tow Epistemic World-Views: Perfigurative Schemas and Learning in Complex Domain. **Applied Cognitive Psychology**, 1(10), 51- 61.

Sumer, N. & Gungor, D. (1999). Turkish sample of adult attachment style on the scale and cross-cultural comparison of psychometric assessment. **Turkish Journal of Psychology**, 14 (44), 71-106.

Sungur, S. (2004). **In implementation of problem based learning in high school biology courses**. Unpublished doctoral dissertat-on, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Tomarken, A.J., & Kirschenbaum, D.S .(2002). Self-Regulatory failure: Accentuate the Positive, **Journal of Personality and Social Psychology**, 43(3), 584-597.

Troyer, A. & Rich, J.(2002). Psychometric Properties of A New Metamemory Questionnaire for Older Adults. **Journal of Gerontology Psychological Science**, 57(1), 19- 27.

Turkum, A. S. (2003). Irrational Beliefs Scale development and abbreviations studies. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, 2 (19), 41-47.

Velayutham, S; Aldridge, J & Fraser, B.(2012). Gender Differences in Student Motivation and Self-regulation in Science learning: A Multi-group Structural Equation Modeling Analysis, **International Journal of Science and Mathematics Education**, 10(1), 1347-1368.

Zelazo, P. D .(2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. **Nature Protocols**, 1, 297–301.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J .(1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. **Educational Psychology**, 30, 217–221.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**, 41, 64–72.

## ملحق (1)

## مقياس المرونة المعرفية وتنظيم الذات في صورتهما الأولية للتحكيم

الفاضل الدكتور/ ة ...................................................... المحترم/ ة

التخصص ......................

مكان العمل ....................

بعد التحية ،،،

يقوم الطالب **عيسى سلطان سلامة الهزيل** بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على **المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي** ؛ للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي (نمو وتعلم)، جامعة عمان العربية.

وتحقيقاً لبعض أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياسين هما:

- **مقياس المرونة المعرفية:** يتكون هذا المقياس من (32) فقرة تقيس الدرجة الكلية للمرونة المعرفية.
- **مقياس تنظيم الذات:** يتكون هذا المقياس من (63) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: وضع الأهداف وتحديدها، مراقبة الذات وملاحظتها، التقييم والحكم الذاتي، الاستجابة الذاتية.

وسيعتمد الباحث للحكم على تقديرات المستجيب على مقياس المرونة المعرفية ، ومقياس تنظيم الذات تدرج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، نادراً، أحياناً، أبداً).

ونظراً لخبرتكم لطويلة في تحكيم المقاييس في هذا المجال، أرجو التكرم بالاطلاع على المقياسين المذكرين، ووضع إشارة (x) في المكان الذي يعكس وجهة نظرك في مدى ملائمة الفقرات لكل بعد، وسلامة اللغة، ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهة نظركم بالفقرات بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

**وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام**

**أولاً: مقياس المرونة المعرفية**

| الرقم | مضمون الفقرة | سلامة اللغة | | وضوح المعنى | | ملائمة الفقرة للبعد | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سليم | غير سليم | واضح | غير واضح | ملائم | غير ملائم | |
| 1. | أستطيع أن أنقل الفكرة بأكثر من طريقة | | | | | | | |
| 2. | أتجنب المواقف الجديدة. | | | | | | | |
| 3. | أشعر بأنني لا أستطيع اتخاذ القرارات | | | | | | | |
| 4. | أستطيع أن أجد حلولاَ ناجحة للمشكلات الصعبة | | | | | | | |
| 5. | استطيع أن أتصرف بالشكل المناسب في كل موقف أجد نفسي فيه | | | | | | | |
| 6. | أن سلوكياتي ناتجة عن القرارات الواعية التي أتخذها | | | | | | | |
| 7. | أواجه صعوبة في استخدام معارفي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية | | | | | | | |
| 8. | امتلك العديد من الخيارات حول السلوك الذي يجب أن أقوم به في المواقف المختلفة | | | | | | | |
| 9. | لدي الرغبة في الاستماع للحلول البديلة والتأمل بها من أجل الوصول إلى الحل المناسب | | | | | | | |
| 10. | لدي مستوى كافي من الثقة بالذات لإظهار سلوكيات مختلفة | | | | | | | |
| 11. | أنا قادر على تحقيق أهدافي. | | | | | | | |
| 12. | تحمل حياتي الكثير من المعاني. | | | | | | | |
| 13. | لدي الكثير من الأصدقاء الذين استطيع الاعتماد عليهم. | | | | | | | |
| 14. | اشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل. | | | | | | | |
| 15. | انظر إلى التغيير على انه نوع من التحدي بالنسبة لي. | | | | | | | |
| 16. | لا أسيطر على جميع الأمور في حياتي | | | | | | | |
| 17. | لا أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية. | | | | | | | |
| 18. | أجد أشخاصاً يساعدونني على تجاوز مشكلاتي النفسية. | | | | | | | |
| 19. | استطيع اللجوء إلى أفراد أسرتي في أوقات المحن. | | | | | | | |
| 20. | لا استطيع تغيير الظروف التي أدت إلى المشكلات النفسية التي أواجهها. | | | | | | | |
| 21. | أحب التغيير في حياتي. | | | | | | | |
| 22. | أسيطر على ردة فعلي في حالة واجهت مشكلة نفسية. | | | | | | | |

| الرقم | مضمون الفقرة | سلامة اللغة | | وضوح المعنى | | ملائمة الفقرة للبعد | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سليم | غير سليم | واضح | غير واضح | ملائم | غير ملائم | |
| 23. | استطيع الرجوع إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية. | | | | | | | |
| 24. | أواجه صعوبة كبيرة في التعامل مع الأحداث المثيرة للضغوط النفسية. | | | | | | | |
| 25. | استطيع التفكير بوضوح حين أمر في مشكلة نفسية. | | | | | | | |
| 26. | اعتقد أنني شخص قوي | | | | | | | |
| 27. | انأ أحب التحديات. | | | | | | | |
| 28. | افتخر بالانجازات التي حققتها في حياتي. | | | | | | | |
| 29. | لدي علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين. | | | | | | | |
| 30. | استطيع أن أرى الجانب الجيد للأشياء وليس فقط الجانب السيئ فيها. | | | | | | | |
| 31. | أن قدرتي على التكيف مع الضغوط يقويني. | | | | | | | |
| 32. | ابذل كل جهدي حتى لو كانت المشكلة سهلة الحل. | | | | | | | |

**ثانياً: مقياس تنظيم الذات**

| الرقم | مضمون الفقرة | سلامة اللغة | | وضوح المعنى | | ملائمة الفقرة للبعد | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سليم | غير سليم | واضح | غير واضح | ملائم | غير ملائم | |
| **البُعد الأول: وضع الأهداف وتحديدها** | | | | | | | | |
| .1 | أمتلك القدرة على اختيار الخطة المناسبة للعمل. | | | | | | | |
| .2 | أرغب في التغيير وأطمح دائماً للأفضل. | | | | | | | |
| .3 | عندما يكون لي هدف ما فإنني استطيع التخطيط له بشكل جيد. | | | | | | | |
| .4 | أقوم على وضع أهدافي وأعمل على المحافظة على مسار التقدم نحو تحقيقها. | | | | | | | |
| .5 | لا تعيقني التحديات الصغيرة | | | | | | | |
| .6 | لدي ثوابت شخصية أحاول التمسك بها باستمرار. | | | | | | | |
| .7 | عدم النجاح لا يزعجني. | | | | | | | |
| .8 | تزيد ثقتي بنفسي عندما تجري الأمور حسب ما أريد. | | | | | | | |
| .9 | أشعر بالانزعاج عندما يتم تقييم أدائي بصورة سلبية. | | | | | | | |
| .10 | النجاح يزيد من مستوى دافعيتي نحو تحقيق مزيد من الأهداف. | | | | | | | |
| .11 | أصر على تكرار الطريقة نفسها في العمل وإن كانت غير فعالة. | | | | | | | |
| .12 | سرعان ما تختلط أفكاري في المواقف الطارئة. | | | | | | | |
| .13 | هناك عدة طرق لتحقيق الأهداف من وجهة نظري . | | | | | | | |
| .14 | أنا أتبع التعليمات الموضوعة. | | | | | | | |
| .15 | أشعر بمسؤولية تجاه أهدافي بغية تحقيقها. | | | | | | | |
| **البُعد الثاني: مراقبة الذات وملاحظتها** | | | | | | | | |
| .16 | أشعر بالتخبط عندما أحاول تغيير قرار ما. | | | | | | | |
| .17 | لا ألاحظ ما أفعله حتى يلفت الآخرين نظري لذلك. | | | | | | | |
| .18 | ألاحظ آثار أفعالي بعد فترة طويلة. | | | | | | | |
| .19 | أفكر كثيراً في كيفية أدائي. | | | | | | | |
| .20 | أشعر بالاضطراب عند البدء بتنفيذ ما فكرت بعمله. | | | | | | | |
| .21 | انتبه بشكل كافي أثناء القيام بعمل ما. | | | | | | | |
| .22 | عندما أحاول التغيير في الأمور، فإنني أركز انتباهي حول كيفية أدائي. | | | | | | | |

| الرقم | مضمون الفقرة | سلامة اللغة | | وضوح المعنى | | ملائمة الفقرة للبعد | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سليم | غير سليم | واضح | غير واضح | ملائم | غير ملائم | |
| 23. | أوجه ذاتي نحو استغلال الوقت بفاعلية. | | | | | | | |
| 24. | استسلم للأمور بسرعة. | | | | | | | |
| 25. | أوظف الاستراتيجيات البديلة حال فشل الاستراتيجيات الحالية. | | | | | | | |
| 26. | أبدي أثناء الحصة اهتماماً عالياً. | | | | | | | |
| 27. | تشتت الأشياء الصغيرة انتباهي. | | | | | | | |
| 28. | تفكيري قائم على تحقيق الرغبات. | | | | | | | |
| 29. | أنجذب للحداثة في الأشياء غير المنظمة. | | | | | | | |
| 30. | أميل إلى التفكير الذي ينظر للأشياء بأنها بيضاء أو سوداء. | | | | | | | |
| 31. | أنظر إلى الحياة نظرة مرنه وليست جامدة أو مطلقة. | | | | | | | |
| 32. | أميل إلى تحقيق نجاحاتي على حساب الآخرين. | | | | | | | |
| **البُعد الثالث: التقييم والحكم الذاتي** | | | | | | | | |
| 33. | لدي مشكلة في الحكم على الأمور. | | | | | | | |
| 34. | لدي القدرة على إيجاد الطرق المناسبة لما أريد. | | | | | | | |
| 35. | أتميز بقوة إرادة عالية. | | | | | | | |
| 36. | اعتبر نفسي قادراً على تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي. | | | | | | | |
| 37. | تنتابني الحيرة بسرعة حول مخططاتي. | | | | | | | |
| 38. | أحكم على أعمالي في العادة من خلال التسلسل في الأفعال. | | | | | | | |
| 39. | أتعلم من أخطائي في المواقف التعليمية. | | | | | | | |
| 40. | أحدد مستوى تحقق الأهداف في كل موقف تعليمي. | | | | | | | |
| 41. | أستفيد من الملاحظات المقدمة من الآخرين في تحسين أدائي. | | | | | | | |
| 42. | عندما أقيم أدائي في نهاية الموقف التعليمي أقارن ذلك بأدائي في الأعوام السابق. | | | | | | | |
| 43. | أهتم بملاحظة نتائج أعمالي مباشرة. | | | | | | | |
| 44. | أقيم مستوى تفكيري ونمطه في التخطيط والتنفيذ للمواقف التعليمية. | | | | | | | |
| 45. | أشعر بالخوف إزاء المواقف التعليمية الجديدة. | | | | | | | |

| الرقم | مضمون الفقرة | سلامة اللغة | | وضوح المعنى | | ملائمة الفقرة للبعد | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سليم | غير سليم | واضح | غير واضح | ملائم | غير ملائم | |
| 46. | أفقد السيطرة على مشاعري بسهوله. | | | | | | | |
| 47. | أجد صعوبة في التحكم بأعصابي. | | | | | | | |
| 48. | أفكر بعواقب أفعالي في المستقبل. | | | | | | | |
| 49. | أغضب بسرعة | | | | | | | |
| 50. | لدي استعداد لتغير الموقف في حال ظهور معطيات جديدة. | | | | | | | |
| 51. | أقدر ذاتي على أساس مستوى جدارتي. | | | | | | | |
| **البُعد الرابع: الاستجابة الذاتية** | | | | | | | | |
| 52. | أقوم بتغيير طريقتي في العمل إذا واجهتني مشكلة في التعامل مع الأحداث. | | | | | | | |
| 53. | عندما أواجه مشكله ما، فإنني أبدا بالبحث عن الحلول الممكنة. | | | | | | | |
| 54. | اكافىء نفسي في حال التقدم نحو تحقيق الأهداف. | | | | | | | |
| 55. | أصرّ على استخدام نفس الطريقة وإن كانت غير فعالة. | | | | | | | |
| 56. | أعاني صعوبة في الجلوس عند قيامي بمهمة ما. | | | | | | | |
| 57. | أفكر كثيراً قبل أن أتصرف بأي تصرف. | | | | | | | |
| 58. | أتقبل الأمر حين تكون الأمور سيئة. | | | | | | | |
| 59. | أتجاهل الطلاب الآخرين الذين يشتتون الانتباه. | | | | | | | |
| 60. | أتحكم بمشاعر الضيق التي تنتابني. | | | | | | | |
| 61. | أتحكم بنمط تفكيري من أجل مسايرة الوضع الراهن. | | | | | | | |
| 62. | أتمهل في اتخاذ قراراتي. | | | | | | | |
| 63. | لا أكتفي بما أقرأه في النص، بل أتمعن به لاكتشف ما لم يقله النص أو ما يخفيه. | | | | | | | |
| 64. | أغير أولوياتي استجابة لطبيعة التغيرات. | | | | | | | |

**ملحق (2)**

**أسماء المحكمين وتخصصاتهم ومراكز عملهم**

| الرقم | الاسم | التخصص | مركز العمل |
|---|---|---|---|
| 1. | د. إياد الشوارب | التربية الخاصة | جامعة عمان العربية |
| 2. | د. محمد عبدالمجيد المصري | علم النفس التربوي | جامعة عمان العربية |
| 3. | د. إياد الشوارب | علم النفس التربوي | جامعة عمان العربية |
| 4. | د. سهيلة بنات | علم النفس التربوي | جامعة عمان العربية |
| 5. | د. عبدالرؤوف اليماني | علم النفس التربوي | جامعة الأسراء |
| 6. | د. خولة السعايدة | علم النفس التربوي | جامعة الأسراء |
| 7. | د. خالد السرحان | علم النفس التربوي | الجامعة الأردنية |
| 8. | د. صالح عبابنة | علم النفس التربوي | الجامعة الأردنية |
| 9. | د. يوسف أبو حميدان | علم النفس التربوي | الجامعة الأردنية |
| 10. | د. فراس الحبيس | علم النفس التربوي | الجامعة الأردنية |
| 11. | د. بديع القشاعلة | علم النفس التربوي | الخدمات النفسية– بئر السبع |

## ملحق (3)

## مقياس المرونة المعرفية بصورته النهائية

أخي الطالبة / أختي الطالبة..............................................................

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان: "**المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي (نمو وتعلم) من جامعة عمان العربية.

راجياً منكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة، وذلك بوضع إشارة (×) تحت الدرجة التي ترونها معبرة عنكم، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

**شاكراً لكم حسن تعاونكم**

**معلومات عامة:**

**الجنس** ☐ ذكر ☐ أنثى

**الصف:** ☐ العاشر ☐ الحادي عشر ☐ الثاني عشر

**الباحث**

**عيسى سلطان سلامة الهزيل**

**فقرات مقياس المرونة المعرفية**

| الرقم | مضمون الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | أستطيع أن أنقل الفكرة بأكثر من طريقة | | | | | |
| 2. | أتجنب المواقف الجديدة. | | | | | |
| 3. | أشعر بأنني أستطيع اتخاذ القرارات | | | | | |
| 4. | أستطيع أن أجد حلولاً ناجحة للمشكلات الصعبة | | | | | |
| 5. | استطيع أن أتصرف بالشكل المناسب في كل موقف أجد نفسي فيه | | | | | |
| 6. | أن سلوكياتي ناتجة عن القرارات الواعية التي أتخذها | | | | | |
| 7. | أواجه صعوبة في استخدام معارفي حول موضوع معين في مواقف الحياة اليومية | | | | | |
| 8. | امتلك العديد من الخيارات حول السلوك الذي يجب أن أقوم به في المواقف المختلفة | | | | | |
| 9. | لدي الرغبة في الاستماع للحلول البديلة والتأمل بها من أجل الوصول إلى الحل المناسب | | | | | |
| 10. | لدي مستوى كافي من الثقة بالذات لإظهار سلوكيات مختلفة | | | | | |
| 11. | أنا قادر على تحقيق أهدافي. | | | | | |
| 12. | تحمل حياتي الكثير من المعاني. | | | | | |
| 13. | لدي الكثير من الأصدقاء الذين استطيع الاعتماد عليهم. | | | | | |
| 14. | اشعر بالإحباط بسرعة حين أواجه الفشل. | | | | | |
| 15. | انظر إلى التغيير على انه نوع من التحدي بالنسبة لي. | | | | | |
| 16. | أسيطر على جميع الأمور في حياتي | | | | | |
| 17. | أتكيف بسهوله مع الضغوط النفسية. | | | | | |
| 18. | أجد أشخاصاً يساعدونني على تجاوز مشكلاتي النفسية. | | | | | |
| 19. | استطيع اللجوء إلى أفراد أسرتي في أوقات المحن. | | | | | |
| 20. | استطيع تغيير الظروف التي أدت إلى المشكلات النفسية التي أواجهها. | | | | | |
| 21. | أحب التغيير في حياتي. | | | | | |
| 22. | أسيطر على ردة فعلي عند مواجهة مشكلة نفسية. | | | | | |
| 23. | استطيع الرجوع إلى حالتي الطبيعية بسرعة حين أواجه مشكلة نفسية. | | | | | |
| 24. | أواجه صعوبة كبيرة في التعامل مع الأحداث المثيرة للضغوط النفسية. | | | | | |
| 25. | استطيع التفكير بوضوح حين أمر في مشكلة نفسية. | | | | | |

| الرقم | مضمون الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .26 | اعتقد أنني شخص قوي | | | | | |
| .27 | انأ أحب التحديات. | | | | | |
| .28 | افتخر بالانجازات التي حققتها في حياتي. | | | | | |
| .29 | لدي علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين. | | | | | |
| .30 | استطيع أن أرى الجانب الجيد للأشياء وليس فقط الجانب السيئ فيها. | | | | | |
| .31 | أن قدرتي على التكيف مع الضغوط يقويني. | | | | | |
| .32 | ابذل كل جهدي حتى لو كانت المشكلة سهلة الحل. | | | | | |

## ملحق (4)

## مقياس تنظيم الذات بصورته النهائية

أخي الطالبة / أختي الطالبة..........................................................

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان: "**المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي (نمو وتعلم) من جامعة عمان العربية.

راجياً منكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة، وذلك بوضع إشارة (×) تحت الدرجة التي ترونها معبرة عنكم، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

**شاكراً لكم حسن تعاونكم**

**معلومات عامة:**

**الجنس** ☐ ذكر ☐ أنثى

**الصف:** ☐ العاشر ☐ الحادي عشر ☐ الثاني عشر

**الباحث**

**عيسى سلطان سلامة الهزيل**

**فقرات مقياس تنظيم الذات**

| الرقم | مضمون الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البُعد الأول: وضع الأهداف وتحديدها** | | | | | | |
| .1 | أمتلك القدرة على اختيار الخطة المناسبة للعمل. | | | | | |
| .2 | أرغب في التغيير دائماً للأفضل. | | | | | |
| .3 | عندما يكون لي هدف ما فإنني استطيع التخطيط له بشكل جيد. | | | | | |
| .4 | أضع أهدافي وأعمل على المحافظة على مسار التقدم نحو تحقيقها. | | | | | |
| .5 | لا تعيقني التحديات الصغيرة | | | | | |
| .6 | لدي ثوابت شخصية أحاول التمسك بها باستمرار. | | | | | |
| .7 | عدم النجاح لا يزعجني. | | | | | |
| .8 | تزيد ثقتي بنفسي عندما تجري الأمور حسب ما أريد. | | | | | |
| .9 | أشعر بالانزعاج عندما يتم تقييم أدائي بصورة سلبية. | | | | | |
| .10 | النجاح يزيد من مستوى دافعيتي نحو تحقيق مزيد من الأهداف. | | | | | |
| .11 | أصر على تكرار الطريقة نفسها في العمل وإن كانت غير فعالة. | | | | | |
| .12 | سرعان ما تختلط أفكاري في المواقف الطارئة. | | | | | |
| .13 | هناك عدة طرق لتحقيق الأهداف من وجهة نظري . | | | | | |
| .14 | أنا أتبع التعليمات الموضوعة. | | | | | |
| .15 | أشعر بمسؤولية تجاه أهدافي بغية تحقيقها. | | | | | |
| **البُعد الثاني: مراقبة الذات وملاحظتها** | | | | | | |
| .16 | أشعر بالتخبط عندما أحاول تغيير قرار ما. | | | | | |
| .17 | لا ألاحظ ما أفعله حتى يلفت الآخرين نظري لذلك. | | | | | |
| .18 | ألاحظ آثار أفعالي بعد فترة طويلة. | | | | | |
| .19 | أفكر كثيراً في كيفية أدائي. | | | | | |
| .20 | أشعر بالاضطراب عند البدء بتنفيذ ما فكرت بعمله. | | | | | |
| .21 | انتبه بشكل كافي أثناء القيام بعمل ما. | | | | | |
| .22 | عندما أحاول التغيير في الأمور، فإنني أركز انتباهي حول كيفية أدائي. | | | | | |
| .23 | أوجه ذاتي نحو استغلال الوقت بفاعلية. | | | | | |
| .24 | استسلم للأمور بسرعة. | | | | | |
| .25 | أوظف الاستراتيجيات البديلة حال فشل الاستراتيجيات الحالية. | | | | | |
| .26 | أبدي أثناء الحصة اهتماماً عالياً. | | | | | |
| .27 | تشتت الأشياء الصغيرة انتباهي. | | | | | |
| .28 | تفكيري قائم على تحقيق الرغبات. | | | | | |

| الرقم | مضمون الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29. | أنجذب للحداثة في الأشياء غير المنظمة. | | | | | |
| 30. | أنظر للأشياء بأنها بيضاء أو سوداء. | | | | | |
| 31. | أنظر إلى الحياة نظرة مرنه وليست جامدة أو مطلقة. | | | | | |
| 32. | أميل إلى تحقيق نجاحاتي على حساب الآخرين. | | | | | |
| **البُعد الثالث: التقييم والحكم الذاتي** | | | | | | |
| 33. | لدي مشكلة في الحكم على الأمور. | | | | | |
| 34. | لدي القدرة على إيجاد الطرق المناسبة لما أريد. | | | | | |
| 35. | أتميز بقوة إرادة عالية. | | | | | |
| 36. | اعتبر نفسي قادراً على تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي. | | | | | |
| 37. | تنتابني الحيرة بسرعة حول مخططاتي. | | | | | |
| 38. | أحكم على أعمالي في العادة من خلال التسلسل في الأفعال. | | | | | |
| 39. | أتعلم من أخطائي في المواقف التعليمية. | | | | | |
| 40. | أحدد مستوى تحقق الأهداف في كل موقف تعليمي. | | | | | |
| 41. | أستفيد من الملاحظات المقدمة من الآخرين في تحسين أدائي. | | | | | |
| 42. | عندما أقيم أدائي في نهاية الموقف التعليمي أقارن ذلك بأدائي في الأعوام السابق. | | | | | |
| 43. | أهتم بملاحظة نتائج أعمالي مباشرة. | | | | | |
| 44. | أقيم مستوى تفكيري ونمطه في التخطيط والتنفيذ للمواقف التعليمية. | | | | | |
| 45. | أشعر بالخوف إزاء المواقف التعليمية الجديدة. | | | | | |
| 46. | أفقد السيطرة على مشاعري بسهوله. | | | | | |
| 47. | أجد صعوبة في التحكم بأعصابي. | | | | | |
| 48. | أفكر بعواقب أفعالي في المستقبل. | | | | | |
| 49. | أغضب بسرعة | | | | | |
| 50. | لدي استعداد لتغير الموقف في حال ظهور معطيات جديدة. | | | | | |
| 51. | أقدر ذاتي على أساس مستوى جدارتي. | | | | | |
| **البُعد الرابع: الاستجابة الذاتية** | | | | | | |
| 52. | أقوم بتغيير طريقتي في العمل إذا واجهتني مشكلة في التعامل مع الأحداث. | | | | | |
| 53. | عندما أواجه مشكله ما، فإنني أبدا بالبحث عن الحلول الممكنة. | | | | | |
| 54. | اكافيء نفسي في حال التقدم نحو تحقيق الأهداف. | | | | | |
| 55. | أعاني صعوبة في الجلوس عند قيامي بمهمة ما. | | | | | |
| 56. | أفكر كثيراً قبل أن أتصرف بأي تصرف. | | | | | |

| الرقم | مضمون الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 57. | أتقبل الأمر حين تكون الأمور سيئة. | | | | | |
| 58. | أتجاهل الطلاب الآخرين الذين يشتتون الانتباه. | | | | | |
| 59. | أتحكم بمشاعر الضيق التي تنتابني. | | | | | |
| 60. | أتحكم بنمط تفكيري من أجل مسايرة الوضع الراهن. | | | | | |
| 61. | أتمهل في اتخاذ قراراتي. | | | | | |
| 62. | لا أكتفي بما أقرأه في النص، بل أتمعن به لاكتشف ما لم يقله النص أو ما يخفيه. | | | | | |
| 63. | أغير أولوياتي استجابة لطبيعة التغيرات. | | | | | |

# ملحق (5)

## كتب تسهيل مهمة الطالب للتطبيق

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

Reference: الرقم:
Date: التاريخ: ١٥/١١/٢٠١٢

**المملكة الأردنية الهاشمية**

**المدارس الثانوية في مدينة رهط - قضاء بئر السبع**

**تحية طيبة وبعد ،،،**

يقوم الطالب **عيسى سلطان الهزيل،** المسجل في برنامج الماجستير تخصص " **علم نفس تربوي / نمو وتعلم** "، وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلاب المدرسة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه .

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،**

**عميد البحث العلمي و الدراسات العليا**

**أ.د رياض الشلبي**

شارع الأردن - موبص - هاتف 0040 8054 7 962+ - ص.ب 2234 عمان 11953 - الأردن
Jordan Street - Mubis - Telephone +962 7 8054 0040 - P.O.Box 2234 Amman 11953 - Jordan
Email: aaugs@aau.edu.jo / Web: www.aau.edu.jo